



Självständigt arbete (examensarbete), 15 hp, för
examensbenämning: Grundläroarutbildning med inriktning mot
arbete i grundskolans årskurs 4-6
VT 2019

Lässvårigheter på mellanstadiet ur ett läroarperspektiv

”På mellanstadiet finns det både de som
faktiskt knappt kan läsa till de som läser som
vuxna – och allt däremellan”

Elin Olsson

Författare

Elin Olsson

Titel

Läsvårigheter på mellanstadiet ur ett lärarperspektiv

"På mellanstadiet finns det allt från de som faktiskt knappt kan läsa till de som läser som vuxna – och allt däremellan"

Handledare

Anna Smedberg Bondesson

Examinator

Jonas Asklund

Sammanfattning

Studien *Läsvårigheter på mellanstadiet ur ett lärarperspektiv "På mellanstadiet finns det allt från de som faktiskt knappt kan läsa till de som läser som vuxna – och allt däremellan"* är en uppsats som ska bringa klarhet i elevers läsvårigheter på mellanstadiet. Syftet med denna studie är att ta reda på vad läsvårigheter hos elever på mellanstadiet kan innebära enligt fem lärare. Som en del av detta har jag också tagit reda på vilka läsvårigheter som enligt de fem lärarna är de vanligaste på mellanstadiet. Syftet bestod också i att ta reda på vad som enligt de fem lärarna kan ha orsakat läsvårigheterna.

I denna undersökning har jag valt att använda mig av semistrukturerad intervju för att ta reda på lärarnas kunskaper i ämnet. Arbetet har sin utgångspunkt i det hermeneutiska perspektivet som syftar till att ta reda på lärarnas egna erfarenheter. Mina slutsatser i denna undersökning är att det enligt de fem lärarna inte finns någon exakt förklaring på vad en läsvårighet kan innebära och inte heller någon gräns mellan läsvårigheter och dyslexi. I intervjuerna framkom det att den enligt de fem lärarna mest vanligt förekommande läsvårigheten på mellanstadiet är kopplad till förståelse av texten. Detta kan enligt de fem lärarna grunda sig i exempelvis bristande hemförhållanden och/eller motivation till läsning.

Ämnesord

Förståelse, hermeneutik, intervju, läsvårigheter, mellanstadiet.

Innehåll

1. Förord	5
2. Inledning	6
2.1. Syfte	7
2.2. Frågeställning	7
3. Arbetets disposition	8
3.1. Avgränsning och urval	8
4. Teoretisk utgångspunkt	9
5. Forskningsbakgrund	11
5.1. Styrdokumentet	11
5.2. Hur kan vi se på läs- och skrivsvårigheter	11
5.3. Bristfällig utveckling av läsförmåga	12
5.4. Grunden till läs- och skrivutveckling	13
5.4.1. Fonologisk medvetenhet	14
5.4.2. Barns ordförråd	15
5.4.3. Barns avkodningsförmåga och deras minnen	16
5.5. Yttre påverkan	17
5.5.1. Sociala faktorer	17
5.5.2. Flerspråkighet	18
5.6. Förståelse och relation till texten	19
5.6.1. Färdigheter som krävs för att förstå texters innehåll	19
5.6.2. Läsvana	20
5.6.3. Motivation och intresse	21
5.7. Forskningsbakgrundens sammanfattning och slutsats	21
6. Empirisk undersökning	23
6.1. Metod	23

6.2. Urval	25
6.3. Respondenterna	26
6.4. Genomförande	27
6.5. Forskningsetik och etiska överväganden	28
6.6. Reliabilitet	30
6.7. Validitet	31
6.8. Generaliserbarhet	32
7. Analys och resultat	33
7.1. God läsförmåga på mellanstadiet	33
7.2. Läsvårighet på mellanstadiet	34
7.3. Den vanligaste läsvårigheten på mellanstadiet	36
7.4. Orsaker till läsvårigheter	38
8. Diskussion	40
9. Slutsatser	42
9.1. Förslag på vidare forskning	45
10. Referenser	46
11. Bilagor	49
11.1. Bilaga 1	49
11.2. Bilaga 2	49
11.3. Bilaga 3	50

1. Förord

Denna studie är genomförd på Högskolan Kristianstad under höstterminen 2018. Arbetet omfattar 15 högskolepoäng och är en obligatorisk avslutande del för en grundläraresexamen med inriktning mot arbete i grundskolans årskurs 4-6. Inspirationen till detta arbete uppkom under min tid på lärarutbildningen, dels under vårterminen 2016 med inspirerade föreläsningar kring barns skönlitterära läsning av Mary Ingemansson, men tanken utvecklades under vårterminen 2018 då vi studerade specialpedagogik.

Att skriva ett arbete likt detta fordrar stöd och vägledning från många. Jag vill därför ta tillfället i akt att tacka de personer som varit stöd och till hjälp under hela processen. Först av allt vill jag tacka de intervjupersoner som ställt upp i arbetet, utan er hade inte detta varit möjligt. Under arbetets gång har jag haft stor hjälp av handledare Anna Smedberg Bondesson och vill därför tacka henne för rika diskussioner och samtal kring arbetet. Jag vill också tacka min svensklärare från grundskolan, Thomas Karlsson för korrekturläsning samt min familj, nära och kära för ert stora tålamod och peppande kommentarer.

Kristianstad, vårterminen 2019.

Elin Olsson

2. Inledning

Språk är människans främsta redskap för att tänka, kommunicera och lära. Genom språket utvecklar människor sin identitet, uttrycker känslor och tankar och förstår hur andra känner och tänker. Att ha ett rikt och varierat språk är betydelsefullt för att kunna förstå och verka i ett samhälle där kulturer, livsåskådningar, generationer och språk möts. (Skolverket 2018, s.257)

Genom detta citat kan vi förstå att vi inte är någonting utan att kunna läsa och skriva. Vi behöver kunna läsa och skriva för att tillägna oss ny kunskap och för att kunna förstå andra människor. Detta är ett krav samhället ställer på oss. Flera forskare, exempelvis Åsa Wengelin och Claes Nilholm (2013) stärker argumentet att vi inte är någonting om vi inte kan läsa, då de menar att vi i dagens moderna samhälle näst intill förväntar oss att alla kan skriva och läsa. Vi måste kunna läsa och skriva för att kunna verka i samhället och för att kunna delta i demokratiska processer. Andra forskare ser läsandet på ett annat sätt och menar att "...läsandet ger nyckeln till en värld av fantasi, spänning, kunskap, äventyr och glädje" (Görel Sterner och Ingvar Lundberg, 2002, s.29). Mot bakgrund av detta kan vi förstå hur viktig vår läsförmåga är i det informationssamhälle som vi lever i.

Skolan är idag och har länge varit en viktig institution vars uppgift är att möjliggöra och skapa förutsättningar för att kunna läsa och skriva. Skolverket har bestämt att varje elev ska utvecklas och få förtroende för sin språkliga förmåga genom flera olika tillfällen att läsa, skriva och samtala (Skolverket, 2018). Trots mycket övning så möter vi idag flera elever som har svårt för att läsa och skriva. För att definiera begreppet läs- och skrivsvårigheter och skapa en utgångspunkt i arbetet har jag valt att utgå från följande definition: "Den övergripande termen läs- och skrivsvårigheter betyder just att man har svårigheter med läsning och skrivning oavsett vad dessa beror på. Läsförmågan påverkas av både miljö och individrelaterade faktorer och går ofta att härleda till flera faktorer i kombination" (Sofia Norén, 2017, s.194).

Forskning av bland annat Karin Stenlund (2017) visar att elever som har läs- och skrivsvårigheter när de börjar mellanstadiet ofta har kvar dem när de slutar högstadiet. Forskningen visar också att utvecklingen av elevernas läsförståelse är liten om man jämför vad de kunde i början av mellanstadiet och vad de kunde i slutet av högstadiet.

Som blivande lärare i grundskolans årskurs 4-6 är det av stort intresse att ha kunskap om de olika faktorerna som påverkar elevernas möjlighet att uppnå god läsning.

2.1. Syfte

Syftet med denna studie är att ta reda på vad lässvårigheter hos elever på mellanstadiet kan innebära enligt fem lärare. Som en del av detta kommer jag också ta reda på vilka lässvårigheter som enligt de fem lärarna är de vanligaste på mellanstadiet. Syftet består också i att ta reda på vad som enligt de fem lärarna kan ha orsakat lässvårigheterna.

2.2. Frågeställning

Vad innebär lässvårigheter på mellanstadiet enligt de fem lärarna?

Vilka är de vanligaste lässvårigheterna på mellanstadiet enligt de fem lärarna?

Vilka möjliga orsaker finns enligt de fem lärarna till elevers lässvårigheter på mellanstadiet?

3. Arbetets disposition

Till en början har jag presenterat arbetets inledning med syfte och frågeställning. Med hjälp av dessa tidigare rubriker vill jag ge en överskådlig bild om vad arbetet kommer att handla om. Jag kommer ge en kort beskrivning av vad respektive rubrik tar upp. Under nästa rubrik kommer arbetets teoretiska utgångspunkt att presenteras. Arbetet har sin utgångspunkt i det hermeneutiska perspektivet som grundar sig i subjektivitet. Eftersom arbetet syftar till att ta reda på lärares olika erfarenheter kring läsutveckling på mellanstadiet såg jag detta som en bra och möjlig utgångspunkt. Mer förtydligande kring varför perspektivet passar till undersökningen presenteras under rubriken. Vidare i det femte kapitlet presenteras forskningsbakgrunden. Denna bakgrund tar upp forskning om läsutveckling och lässvårigheter med koppling till skolans styrdokument. Forskningsbakgrunden tar även upp möjliga orsaker till lässvårigheter.

Under den sjätte rubriken presenteras den empiriska undersökningen där jag bland annat diskuterat metodval, urval och intervjupersonerna. Här förklaras bakgrunden till undersökningen och hur den har gått till. Rubriken tar även upp etiska överväganden, reliabilitet, validitet och generaliserbarhet som är viktig för forskningen. Under nästkommande huvudrubrik presenteras undersökningens resultat och analys. I denna del presenterar jag intervjusvaren och knyter an till den forskning som presenterats i forskningsbakgrunden. Underrubrikerna är utformade efter de fasta intervjufrågor som ställts under intervjun. Vidare presenteras diskussionen som även sammanfattar arbetet och diskuterar bland annat hur kommande forskning kan genomföras. Under rubriken tar jag även upp intressanta frågor att ställa och besvara som uppkommit i min forskning. Slutligen längst bak i arbetet finner ni rubrikerna Referens och Bilagor.

3.1. Avgränsning och urval

I denna studie har det gjorts en del avgränsningar, för att göra området smalare och för att kunna belysa det viktiga. Läs- och skrivsvårigheter är ett stort område, med ett flertal teorier. I forskningsbakgrunden till arbetet nämns även begreppet läs- och skrivutveckling, eftersom läsning och skrivning många gånger är sammankopplat. Fokus i arbetet kommer ligga på barns lässvårigheter för att göra en tydlig avgränsning. Jag kommer koncentrera mig på ett lärarperspektiv som utgår från lärarnas erfarenheter. Då

jag sökt och sammanställt forskning till forskningsbakgrunden har jag i den mån det gått valt att utgå från aktuella forskningsresultat som är centrala för arbetet. Många delar av forskningen är hämtade från mitt tidigare självständiga arbete (Olsson, 2018).

4. Teoretisk utgångspunkt

Inom den pedagogiska forskningen finns flera olika forskningsansatser som man kan använda sig av i en undersökning om lärares resonemang kring elevers lässvårigheter. Att använda sig av en forskningsansats innebär att man väljer ställningstaganden om vad kunskap och verklighet är och inte är (Jan Bengtsson, 2005; Ulf Brinkkjær & Marianne Høyen 2013). Den teoretiska utgångspunkten ska utgå från ett objektivet vetande som innebär att man inte tillägger egna fördomar och åsikter. Det innebär istället att man är opartisk och visar saklighet (Brinkkjær & Høyen, 2013). Efter att ha reflekterat över syftet med denna undersökning noggrant samt satt mig in i flera olika forskningsansatser som skulle kunna passa så har jag valt att utgå från ett hermeneutiskt perspektiv. Enligt Brinkkjær och Høyen (2013) är den hermeneutiska ansatsen formad av ett teoretiskt perspektiv som lägger vikt vid det subjektiva. Det subjektiva har sin referensram i människan själv, vilket exempelvis kan handla om att man i undervisningen använder sin erfarenhet i en viss situation.

I detta arbete kommer jag att gå in på faktorer som är bundna till individen, i detta fall läraren själv. "Inom hermeneutiken vill man tolka meningen med människoskapade ting i ljuset av det historiska sammanhang som frambringat dem. Det vill säga för att förstå meningen bakom tingen måste man beakta även den kontext där informationen eller materialet skapats (Brinkkjær & Høyen, 2013, s.73). I det här perspektivet är alltså inte enbart ting som är betydelsefullt utan även allt som är frambringat med en mening. Eftersom jag har valt att undersöka uppfattningar hos fem lärare om vad elevers lässvårigheter kan innebära. Att endast genomföra en fältstudie för att besvara syftet skulle därför inte vara aktuellt eftersom den endast skulle kunna visa vad som händer just där och då. Den ger inte heller validitet i undersökningen.

Per-Johan Ödman (2007) menar att det inte finns någon självklar metod som är given till det hermeneutiska perspektivet. Anledning är enligt honom den att hermeneutiken erkänner att det finns flera sätt att förstå världen på. När man diskuterar perspektivet så

finns det alltid olika aspekter som vi studerar verkligheten genom. Men eftersom min undersökning, som presenteras i kommande delar, bygger på lärares berättelser om elevers lässvårigheter på mellanstadiet, innebär det att jag vill ta reda på vad lärarna har upplevt vilket är en tolkning av något som ägt rum i deras klassrum. Mikael Segolsson (2011) menar att det hermeneutiska perspektivet ska synliggöra delvis del och helhet men också det kända och det okända. Man kan inte se delen om man inte ser till helheten. "Uppgiften är också att visa på att tolkningar inte är annat än just tolkningar, även om de inte uppfattas som det i det som är direkt givet – i den stund vi erfar något" (Segolsson, 2011, s.75-76). Eftersom lärarna känner de elever bäst som de arbetat med under åren så har de också kunskap om det okända som man inte som forskare alltid annars får ta del av.

5. Forskningsbakgrund

Innan jag försöker att besvara frågeställningarna är det av stor vikt att ge en introduktion av lässvårigheter i skolan. Denna bakgrund ges utifrån aktuell forskning och litteratur inom området.

5.1. Styrdokumentet

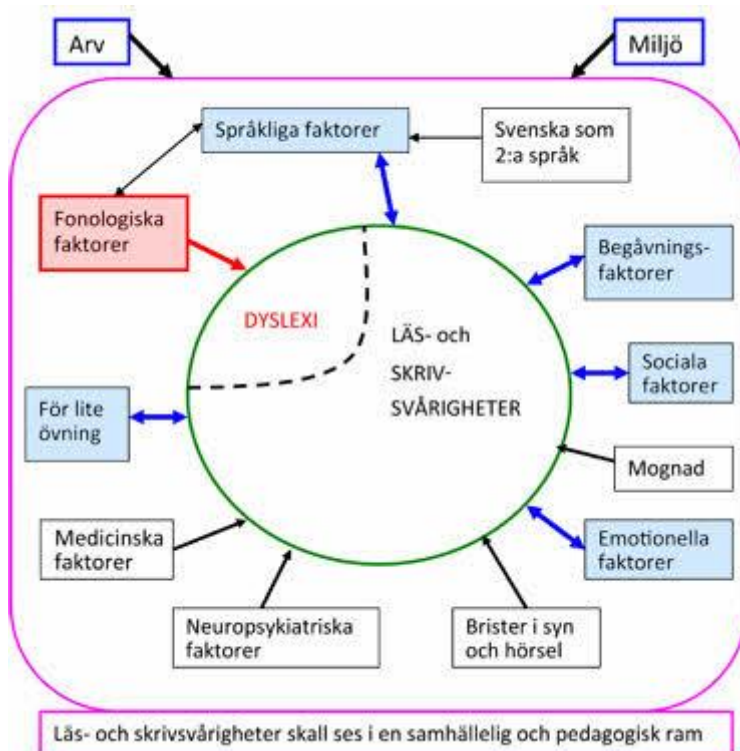
I Skolans styrdokument *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet* (Skolverket, 2018) finns det många riktlinjer som skolan och de verksamma inom skolan ska följa. Vi kan på vissa ställen hitta spår av hur eleverna ska bemötas i undervisningen:

Undervisningen ska anpassas till varje elevs förutsättningar och behov. Den ska främja elevernas fortsatta lärande och kunskapsutveckling med utgångspunkt i elevernas bakgrund, tidigare erfarenheter, språk och kunskaper. [...] Hänsyn ska tas till elevernas olika förutsättningar och behov. Det finns också olika vägar att nå målet. Skolan har ett särskilt ansvar för de elever som av olika anledningar har svårigheter att nå målen för utbildningen. Därför kan undervisningen aldrig utformas lika för alla. (Skolverket 2018, s.6)

Men för att kunna ge eleverna rätt förutsättningar så behöver vi kunna förstå elevens behov. Eftersom det är svårt att ge en helhetsbild av alla svårigheter som finns i skolans värld har jag därför bland annat valt att undersöka vilken som är den vanligaste lässvårigheten på mellanstadiet. Genom att kunna dela med sig av denna kunskap till andra lärare och/eller blivande lärare så skulle deras medvetenhet öka samt kanske också underlätta deras pedagogiska utmaning att möta alla elever.

5.2. Hur kan vi se på läs- och skrivsvårigheter

Många av de faktorer som ligger bakom elevers läs- och skrivsvårigheter som tas upp i forskningsbakgrunden förekommer även i Jacobsons (2006) modell nedan. Till exempel kan det handla om faktorer som arv och miljö som ligger utanför barnets förmåga att kunna påverka. Det kan också handla om andra faktorer såsom mognad och för lite övning. Dessa är några av de punkter som kommer presenteras närmare i denna forskningsöversikt. Flera av faktorerna kan förekomma ensamma eller tillsammans med andra faktorer för att skapa en svårighet för eleven. I modellen visas också dyslexi som en del av läs- och skrivsvårigheter. Detta kan exempel innebära en dålig avkodning.



Kommentar: Jacobson, C. (2006). Hur kan vi se på läs-och skrivsvårigheter. Dyslexiföreningens tidskrift, (4).

5.3. Bristfällig utveckling av läsförmåga

I Stenlunds (2017) avhandling undersöker forskare hur läsfärdigheterna hos barn på mellan- och högstadiet utvecklas. Avhandlingen består av två studier som gjordes i en liten kommun i norra Sverige. Först presenterar jag mellanstudien och vad den visade för att sedan presentera uppföljningsstudien och dess slutresultat. Den första studien som Stenlund själv valt att nämna som ”mellanstudien” påbörjades under 2008 och hela arbetet med de båda studierna avslutades under läsåret 2013/2014. Deltagarna i mellanstudien bestod av sammanlagt 27 elever i två klasser på mellanstadiet. I studien undersöktes läsfärdigheterna i gruppen och vilka förutsättningar eleverna hade i klassrummet för att utveckla läsförmågan. Metoden bestod av att samla material från både tester, elevenkäter, lärarbedömningar och klassrumsobservationer för att sedan sammanställa detta till ett resultat. Resultatet i den första studien visade att några av eleverna hade svårigheter i avkodning, både av enstaka ord men även av ord i kontext. Eleverna visade också svårigheter i läshastighet vilket enligt Stenlund (2017) kan bero på att läshastigheten har ett samband med avkodningen. De flesta eleverna i klassen visade

att de hade en fungerande läsförståelse, en slutsats som grundade sig på resultatet i läsförståelsetestet som eleverna genomförde i årskurs fyra och ämnesprovet i årskurs fem. Ett annat resultat som framträdde tydligt var att "Överensstämmelsen mellan lärarbedömningarna och andra resultat i undersökningen är stor utom i en av de bedömda dimensionerna, nämligen fonologisk medvetenhet" (Stenlund, 2017, s.108). Lärarna bedömde att samtliga elever var fonologiskt medvetna, men resultatet av testerna visade inte det samma.

I den andra studien som nämns som "uppföljningsstudien" analyserades utvecklingen av läsförståelse hos samma grupp elever, vid senare tillfällen då de gick i högstadiet. Vid dessa tillfällen hade en av eleverna börjat på en annan skola, därför deltog 26 elever. Syftet med denna studie var att undersöka hur elevernas läsfärdigheter hade utvecklats från början av mellanstadiet till slutet av högstadiet. Metoden bestod av att genomföra och samla material från olika tester, enkäter och intervjuer med elever. Vid tillfället genomfördes en longitudinell studie. Resultaten i denna studie visade att utvecklingen av elevernas läsförståelse är svag om man jämför vad de kunde i början av mellanstadiet och vad de kunde i slutet av högstadiet. Ett annat resultat som också visade sig var att trots att vissa elever visat svårigheter i avkodningsförmågan under den första studien, när de både målen och kunskapskraven i slutet av årskurs nio.

5.4. Grunden till läs- och skrivutveckling

För att förstå vilka förmågor som spelar roll vid läs- och skrivutveckling är det viktigt att förstå att eleverna vi möter i skolan idag, framförallt en ny förskoleklass kommer in i klassrummet med varierande förutsättningar. Eleverna har också olika intressen för att lära sig. Några kan känna sig nyfikna och intresserade, medan andra kan känna sig rädda och otrygga. Det finns de elever som kommit långt i sin utveckling med att läsa och det finns de som knappt öppnat en bok. Eleverna är inte bara olika i sin inläring, utan de är också olika i sin egenart (Sternér & Lundberg, 2002). Skolan ska enligt Skolverket (2018) spegla detta förhållningssätt på så sätt att allaverksamma inom skolan ska visa respekt för eleverna och deras olikheter och undervisningen ska anpassas till varje elev, efter deras behov och förutsättningar. Wengelin och Nilholm (2013) menar att det är "...viktigt att komma ihåg att olika förutsättningar inte betyder att vissa inte kan lära sig, endast att det går lättare eller jobbigare för vissa" (s.118)

5.4.1. Fonologisk medvetenhet

Grunden till all läsning är fonologisk medvetenhet. Ett sätt att förstå den förmågan på är genom modellen *The Simple View Of Reading*. Från första början var det Philip Gough och William Tunmer (1986) som skapade modellen, men med hjälp av senare forskning har modellen utvecklats för att ge en mer djupgående förklaring till vad läsning är och vilka färdigheter som behövs för att läsa (Norén, 2017). Modellen hittas under bilagor, bilaga 1 i slutet av arbetet. Avkodning och språkförståelse är de två förmågor som eleven måste ha för att uppnå en god läsförmåga med god läsförståelse. Detta innebär att en elev som inte kan avkoda kan heller inte läsa. Med hjälp av den utvecklade modellen kan vi förstå att avkodning grundar sig i bland annat fonologisk medvetenhet. Stenlunds (2017) avhandling som tidigare presenterats visar att flera barn på mellanstadiet redan är fonologiskt medvetna. För att eleverna ska kunna utveckla sin läsförståelse behöver vi ändå förstå vilken betydelse den fonologiska medvetenheten och avkodningen har eftersom de hänger tätt ihop med varandra. Fonologisk medvetenhet grundar sig i fonem vilket enligt Svantessons (n.d) definition i Nationalencyklopedin innebär att det är det minsta betydelseskiljande språkljudet i ett språk. Fonem kan beskrivas som hur en bokstav låter. Genom att använda olika fonem tillsammans bildas ord. Genom detta och erfarenhet om barns läsning kan vi förstå att barn lär sig inte kunskapen om fonem på egen hand utan för att lära sig detta krävs det undervisning och träning.

Jacobson (2006) hävdar att brister i den fonologiska medvetenheten kan innebära att det blir svårare att hantera ordningsföljder mellan olika språkljud, som exempel kan man ha svårt att uppfatta språkljuden eller att koppla ihop bokstaven med samma ljud. Jacobson (2006) och Norén (2017) är eniga om att det finns ett starkt samband mellan fonologiska svårigheter och dyslexi, eftersom båda kan grunda sig i brister i den fonologiska medvetenheten. Men de är också eniga om att det inte finns någon tydlig gräns mellan läs- och skrivsvårigheter och dyslexi. Förutom att personer med dyslexi kan ha svårt i avkodningsförmågan, kan de också ha svårigheter att förstå vad orden betyder eller hur orden ser ut. Barn med dyslexi har ofta också svårigheter med att skriva understryker Norén (2017). Som lärare kan man märka det genom att eleven dubbeltecknar, till exempel kan det vara svårt att skilja på tak eller tack.

Sterner & Lundberg (2002) pekar på att att forskningen under de senaste åren har visat hur stor betydelse den fonologiska medvetenheten har, vilket är en förutsättning för barns läs- och skrivinlärning. Men andra forskare som exempelvis Wengelin och Nilholm (2013) anser att det inte finns något direkt samband mellan fonologisk medvetenhet och läs- och skrivsvårigheter. Detta eftersom två lika stora grupper med barn, en med god fonologisk medvetenhet och en med svag fonologisk medvetenhet löper samma risk till att få läs- och skrivsvårigheter. De styrker argumentet genom att skriva ”fonologisk medvetenhet verkar alltså vara en god men inte tillräcklig förutsättning för att undvika läs- och skrivsvårigheter” (s.74). Barnet får användning av sin fonologiska medvetenhet först när avkodning har skett. För att barnet ska kunna klara av avkodning måste hen förstå att orden/ordet kan delas upp i dessa mindre fonem anser Sterner och Lundberg (2002).

5.4.2. Barns ordförråd

Efter att ha skapat sig en fonologisk medvetenhet om varje bokstav och språkljud, måste eleven lära sig känna igen hela ord för att det ska skapa flyt i läsningen. Jacobson (2006) pekar på att det är viktigt att barn läser mycket, både i skolan och på sin fritid för att på så sätt kunna utveckla sitt ordförråd. Förmågan att utveckla sitt ordförråd blir särskilt viktigt för eleverna på mellanstadiet då de ofta läser mer ämnesspecifika texter som innehåller svårare ord. Som ett exempel kan vi i läroplanen (Skolverket, 2018) under kunskapskraven för årskurs sex i samhällskunskap se att eleverna ska kunna beskriva samband inom olika samhällsstrukturer och använda tillhörande begrepp. Jacobson (2006) pekar vidare på att elever som har svårigheter vad gäller begränsat ordförråd, men även svårigheter vad gäller uttal är de elever som ligger i riskzonen för att utveckla både läs- och skrivsvårigheter. För att utöka sitt ordförråd krävs det enligt Sterner och Lundberg (2002) att man möter flera olika texter vid flera tillfällen.

Caroline Liberg (2008) diskuterar också detta i sin artikel då hon menar att när man läser och skriver mycket stöter man på nya ord och skapar sig en förståelse för dessa. Att kunna bygga upp ett ordförråd samt strukturera i ordförrådet underlättas genom en automatiserad förmåga. För att göra detta krävs helt andra strategier än de som tidigare behövdes för att utveckla den fonologiska medvetenheten. Tidigare räckte det att kunna hantera delar av ord och dess ljudningsförmåga, men nu krävs det att kunna använda hela

ord. Alan C. Purves (1991) betonar att det är viktigt att man känner till en hel del av de ord man läser för att kunna förstå textens innehåll och/eller inte tappa intresset för texten. Han anser att det handlar om ca 75% av orden. Därför är det mycket viktigt att som lärare vara uppmärksam på vilka texter man ger sina elever så att de inte innehåller allt för många okända ord.

Det krävs undervisning och träning för att lära sig nya ord. Sterner och Lundberg (2002) menar likt Ingemansson (2016) att tidsbrist är en känd faktor som bidrar till elevers försvagade läsutveckling och inte minst uppbyggnaden av ordförrådet. Då Sterner och Lundberg (2002) diskuterar faktatexter menar de att det är viktigt att låta läsningen ta tid för att skapa någon mening i det barnen läser. Självklart vill man hinna med så mycket som möjligt i undervisningen, men de betonar starkt att det är viktigt ”att tillsammans utveckla och aktualisera föreställningar och begrepp som hjälper barnen att tolka texten” (Sterner & Lundberg, 2002, s.37).

5.4.3. Barns avkodningsförmåga och deras minnen

Barns avkodningsförmåga hänger ihop med deras ordförråd vilket vi kan förstå genom Stenlunds (2017) avhandling då hon testade elevers läsförmåga under mellanstadiet. Elevernas resultat på de olika testerna visar att det finns flera samband, Enligt Stenlund: ”Elevens resultat på Ordförståelsetestet har också ett signifikant samband med korrekt avkodning av enstaka ord men däremot inte med korrekt avkodning av ord i text” (Stenlund, 2017, s.68). Samma forskning visar också att flera av de elever som undersöktes visar svårigheter i avkodning. Vad eleverna gör för felaktigheter i avkodningen skiljer sig åt. Vissa elever gör fel i avkodningen av enstaka ord och andra gör fel i avkodningen av ord i text. Strategierna för avkodning av ord i text eller avkodning av enstaka ord skiljer sig en del åt. För att avkoda ett ord i en text kan man använda sig av sammanhanget eller den så kallade kontexten, men detta kan man inte vid avkodning av enstaka ord.

Anledningen att diskutera elevers avkodningsförmåga i mellanstadiet baseras på att denna förmåga har stor betydelse för deras läsutveckling. För att kunna läsa en text måste inte avkodningen vara perfekt men en bra avkodningsförmåga underlättar läsningen och förståelsen av texten (Stenlund, 2017). Wengelin och Nilholm (2013) menar att det inte

är särskilt ovanligt att elever har svårt att skapa sig en automatiserad läsning. Ofta handlar det om att eleverna inte förstår vad de läser. Blir ordavkodningen en svårighet för den som läser så kan det bli en kognitiv överbelastning för läsaren. Detta leder i sin tur till att läsaren får svårigheter att komma ihåg vad de precis läst. Avkodningen och våra minnen, arbetsminnet och långtidsminnet hänger ihop. Har vi en svag avkodningsförmåga belastas arbetsminnet under tiden för läsning. Det kan belastas så mycket att man inte kommer ihåg vad man läser (Norén, 2017; Wengelin & Nilholm, 2013). Norén (2017) menar att koncentrationen kan bli en svårighet om eleven behöver koncentrera sig på avkodning istället för förståelseläsning.

5.5. Yttre påverkan

Även om flera av föregående förmågor går att träna upp finns det även bestående faktorer som påverkar läsförmågan. Till en början diskuteras de sociala faktorerna, vilket handlar om de personer som omger och påverkar eleven under läsutvecklingen. Sedan diskuteras elever som har ett annat modersmål än svenska och hur deras läsutveckling påverkas i ett andraspråk.

5.5.1. Sociala faktorer

Den yttre påverkan på eleven kan vara kopplad till sociala faktorer hävdar Ingemansson (2016). Forskaren anser att det ligger ett stort ansvar på läraren när det gäller hur man kan motivera eleverna till läsning. Flera forskare (Sterner & Lundberg, 2002; Wengelin & Nilholm, 2013) ser lärandet som en social process som gagnas av gemenskap vid inläringen. Denna process kan skapas redan långt innan barnet börjar i skolan. Det kan ske genom lek eller genom högläsning och samtal kring det som lästes. Gunilla Johansson och Karin Wahlberg Orving (1993) har undersökt samarbetet mellan hem och skola i Luleå kommun. Undersökningen omfattade flera studier. Den första studien som genomfördes var en kartläggande studie, baserat på enkätsvar från föräldrar och lärare samt intervjuer av elever. Vidare genomfördes flera delstudier med granskning av skriftlig dokumentation från lärarna för att slutligen genomföra en longitudinell studie med enkäter och intervjuer. Den slutgiltiga longitudinella studien genomfördes enligt aktionsforskningens principer.

Undersökningen visar att ansvaret för läsningen ska vara fördelat mellan hemmet och skolan. Resultatet visar också att det är kopplat till vilka förväntningar som finns mellan skolan och hemmet. Det är viktigt att hemmet och lärare i skolan tillsammans för en dialog om vad eleven förväntas klara av i skolan och vad hemmet förväntas bidra med. Jacobson (2006) skriver att för barn med bristfälliga hemförhållande som rör sig i liknande miljöer kontinuerligt, finns det större risk att utveckla läs- och skrivsvårigheter. Detta kan bero på att de får mindre stöd och uppmuntran i sin inläring. Är barnet sen i sin läsutveckling så blir riskerna för att halka efter i annat skolarbete allt större. Liberg (2008) menar att i det fall då barnet kommer i kontakt med mycket böcker under sin uppväxt och får många och rika tillfällen att både läsa och skriva leder det ofta till en större och rikare utveckling av läs- och skrivförmågan.

5.5.2. Flerspråkighet

En faktor som spelar roll vid barns läs- och skrivutveckling är deras språkliga bakgrund. Detta hänger tätt samman med barns sociala faktorer eftersom barns hemförhållande ofta speglar deras bakgrund. Wengelin och Nilholm (2013) menar att barn vars förstaspråk inte är svenska, utan har svenska som andraspråk har en fördel av att ha knäckt den alfabetiska läskoden i modersmålet där bokstäver och ljud är välbekant innan de börjar läsa och skriva på ett annat språk. Varför eleven har fördel att ha knäckt läskoden på sitt förstaspråk innan hen börjar lära sig ett nytt språk kan vi förstå genom Noréns (2017) argument som menar att det krävs andra strategier att lära sig läsa på ett andraspråk än vad det gör att lära sig läsa på sitt modersmål. Anledningen till att det krävs andra strategier beror på att modersmålet och det andra språket som eleven ska lära sig kan ha olika bokstavssystem med olika uttal. Ett barn med svenska som andraspråk kan också ha samma lässvårigheter som vilket annat barn som helst menar Norén (2017). Med andra ord kan vi konstatera att de tidigare nämnda och kommande svårigheter i förmågor också kan finnas hos barn med annat modersmål än svenska.

Jacobson (2006) talar delvis emot Norén (2017) och menar att det inte finns något större samband mellan barn som inte har svenska som modersmål och att avkoda enskilda ord, utan snarare förståelsen om vad ordet betyder. Norén (2017) tar upp exempel i sin text som talar emot Jacobson (2006) då hon menar att barnet kan ha svårigheter i sin avkodningsförmåga eftersom det inte är säkert att deras modersmål och svenska har

samma ortografi. Ortografi eller också kallad rättskrivning handlar bland annat om stavning, stora eller små bokstäver och interpunktion. Det kan också handla om relationen mellan hur en bokstav skrivs och hur den låter (Allén, n.d). De båda forskarna, Norén (2017) och Jacobson (2006) är dock eniga om att elever med svenska som andraspråk ofta har svårigheter vad gäller ordförråd och bakgrundskunskap kring texterna vilket diskuteras i ett av kommande kapitel, Förståelse och relation till texten.

5.6. Förståelse och relation till texten

Grunden till att förstå en text kräver enligt Norén (2017) tre färdigheter: ”att kunna aktivera sin bakgrundskunskap, att kunna anpassa sin läsning eller sitt lyssnade efter textens struktur samt att kunna använda tolkningsstrategier för att förstå textens innehåll” (s.163). Detta är inget som bara skapas i skolan och stannar där, utan utvecklas under hela livet.

5.6.1. Färdigheter som krävs för att förstå texters innehåll

Under denna rubrik har jag valt att gå närmare in på Noréns (2017) tre färdigheter att förstå textinnehåll. Att aktivera bakgrundskunskap handlar bland annat om att man ska ha ett automatiserat ordförråd som hjälper läsaren att förstå orden, kunna skillnader mellan hur man skriver och hur man läser, kunskaper om världen och erfarenhet om andra texter. Textens struktur handlar om medvetenhet om skillnader mellan olika textgenrer, medvetenheten om att texter har olika syften samt att kunskaper om exempelvis textens ordval och meningsbyggnad. Tolkningsstrategier handlar om att förstå en text och tolka den. Läser man texten för att kunna sammanfatta, kritiskt granska eller kanske besvara frågor om texten? Genom att förstå dessa tre färdigheter så kan vi också förstå att det inte behöver bero på att eleven inte kan avkoda eller har tillräckligt med läsvana som gör att eleven inte förstår texten. Det kan också bero på att de läser fel sorts text eller har för lite kunskaper om olika sorters texter. Det behöver inte handla om att det är fel text som eleven läser utan det kan också handla om vilken inställning man har till det som ska läsas. Liberg (2008) anser att inställningen har stor betydelse för hur man lyckas med sin läsning och förståelse. Hon pekar på att det underlättar läsningen om man har en förförståelse till ämnet man läser om. Som exempel kan det vara svårt att läsa en berättelse som utspelar sig under vikingatiden om man inte vet någonting om det samhället. För vissa elever kan bakgrundskunskapen vara avgörande om man kan lyckas förstå eller inte.

5.6.2. Läsvana

Vid all sorts inläring är det viktigt att avsätta tid för att träna sina färdigheter understryker Jacobson (2006). Detta handlar inte bara om vad vi gör i skolan eller på fritiden utan i hela livet. Anette Ewald (2007) skriver i sin avhandling att det görs mycket forskning vad gäller undersökandet av att läsa litteratur hos barn och unga. Viss forskning visar att det skiljer mycket mellan pojkar och flickor om hur mycket tid de ägnar till läsning och antalet böcker de läst. Hon pekar på det faktum att det är bevisat att flickor läser mer skönlitterära texter än vad pojkar gör. Med den undersökning hon sammanställt från andra forskning kan vi se att ju äldre barnen blir desto större blir skillnaden mellan deras läsvanor. Mellan barn i 7-8 års ålder skiljer det inget nämnvärt, medan i åldrarna 15-16 kan vi se att det skiljer sig mycket. Undersökningen som gjordes med läsvanor hos barn i åldrarna 15-16 gjordes av under våren 1997 av Nordicom och visar på att flickorna läser betydligt mer än pojkarna (Ewald, 2007).

Ewald (2007) refererar till Anette Øster (2004) som gjort en dansk läsvaneundersökning från 2004 om svenska, danska och norska barns läsning på fritiden. Undersökningen gjordes på barn och ungdomar mellan 9-15 år och visar att hälften av alla svenska 13-15-åringar läser aldrig eller väldigt sällan på sin fritid. Undersökningen visar också att de elever som går i fjärde klass är de elever som läser mest. Ungefär hälften av dessa barn menar att de läser varje dag. Men fortfarande bekräftar denna undersökning det som Nordicom tidigare framställt, nämligen att flickor läser mer flitigt än pojkar. Mest utmärkande är de flickor som går i årskurs fem där övervägande del läser varje dag. Det är inte bara enkätundersökningar som bekräftar detta utan även klassrumsstudier (Øster, 2004)

Torkel Klingberg (2016) diskuterar med hjälp av tidigare forskning hur elever under senare delen av grundskolan läser allt mindre. Han hävdar att de barn som redan läser mycket är ofta de barn som behöver läsningen minst. Många tror att det behövs några extra timmar varje vecka för de barn med svag läsförmåga, medan han anser att det istället behövs dubbelt så mycket tid jämfört med de barn som läser ofta. Vana och intresse för läsning hänger tätt ihop, eftersom elever med intresse för läsningen tycker det är roligt så

blir läsningen ofta till en vana. De läser texterna av fri vilja och behöver därför inte motiveras på samma sätt som ovana läsare (Norén, 2017).

5.6.3. Motivation och intresse

Elevers läsvana, hur mycket eller hur lite barn läser kan kopplas till barnets intresse för läsning. Intresset kring att läsa skiljer sig markant mellan olika elever, vilket vi kan förstå genom Stenlunds (2017) forskning som visar att flertalet av eleverna som testades har ett stort intresse för läsning. Både de uppskattningarna lärarna gjorde om elevernas läsintresse och elevernas eget svar på enkäterna stämmer bra överens med varandra. Resultatet visar att alla elever gärna lånar hem böcker från biblioteket, medan några elever är riktiga bokslukare. Annan forskning av bland annat Liberg (2006) visar att vilket intresse eleven har för att lära sig att läsa och skriva samt att utvecklas har stor betydelse för deras egen läs- och skrivutveckling. Mary Ingemansson (2016) menar likt Liberg att det är viktigt att motivation och läsglädje är en del av läsningen för att utvecklas så långt som möjligt till en skicklig läsare. Motivationen och glädjen är inget som är medfött utan något som behöver växa fram. Ingemansson (2016) hävdar att den skapas på två sätt, dels inifrån och dels utifrån omgivningen. Den inre motivationen innebär att man känner ett intresse för det man gör. Klingberg (2016) pekar på att ett svar som visar varför barn lär sig i olika takt och har olika motivation handlar om grit. grit handlar om att man sätter upp ett långsiktigt mål och sedan håller fast vid detta mål även om man stöter på motgångar. Det är allt för enkelt att ge upp då man stöter på motgång i sin inlärning och utveckling.

5.7. Forskningsbakgrundens sammanfattning och slutsats

Mycket av den forskning som finns om ämnet handlar framför allt om barn på lågstadiet, vilket inte alltid kan användas till eleverna på mellanstadiet eftersom eleverna enligt läroplanen ska ges möjlighet att utveckla förmågor på olika plan (Skolverket, 2018). Med det menar jag att eleverna som går på mellanstadiet ska utveckla förmågan på en svårare nivå än de på lågstadiet. Det är också så att eleverna är i olika stadier i livet vilket gör att de utvecklas på olika sätt. Av den anledningen är det till stor vikt att undersöka mellanstadieelevernas utveckling närmare. Med hjälp av kunskapsöversikten kan vi komma fram till följande slutsatser kring elevernas lässvårigheter på mellanstadiet: Elever som har läs- och skrivsvårigheter när de börjar mellanstadiet har ofta fortfarande

dessa kvar när de slutar grundskolan. I samma undersökning gjordes tester som visar att flera elever på mellanstadiet utvecklas lite i sin läsförståelse från början av mellanstadiet till slutet av högstadiet. Bristerna i detta tror man grundar sig i att eleverna saknar en fonologisk medvetenhet eftersom det krävs att eleverna är fonologiskt medvetna för att de ska kunna skapa sig ett läsflyt, innehållsförståelse och utvecklad läsförståelse.

6. Empirisk undersökning

Under denna rubrik presenteras den empiriska undersökningen som genomförts. Den har sin utgångspunkt i forskningsbakgrunden och det hermeneutiska perspektivet som tidigare presenterats. Under denna huvudrubrik presenteras vilken metod som används för undersökningen med koppling till det valda perspektivet samt en beskrivning av metodens relevans för undersökningen. Vidare under de två kommande rubrikerna efter metoden presenteras urval och intervjupersonerna där jag ger en beskrivning av de personer som valts för undersökningen och deras koppling till skolans värld och lässvårigheter på mellanstadiet. Sedan presenteras undersökningens genomförande där jag beskriver detaljerat hur jag i min undersökning har gått tillväga vid intervjuerna av de lärare som valts ut för undersökningen. Efter det under rubriken Forskningsetik och Etiska övervägande beskriver och problematiserar jag utifrån vetenskapsrådet (2002) de punkter man måste ha i åtanke vid forskningen. Kopplingen görs bland annat till det informationsbrev som skickats ut till lärarna som deltar under intervjun. Slutligen redogör jag för undersökningens validitet och reliabilitet som bland annat tar upp hur jag mäter det som är relevant samt att jag mäter det på ett sätt som är tillförlitligt.

6.1. Metod

Efter att granskat mitt syfte och frågeställning väldigt noggrant samt samtalat och diskuterat med andra forskare på högskolan Kristianstad har jag kommit fram till att intervju som metod skulle fungera till denna undersökning. Anledningen till detta är att forskningsintervju är ett samtal som bygger på den mänskliga livsvärlden, om vad människor har erfarit. Detta bygger i sin tur på en tolkning från forskarens sida som innebär att "Hermeneutiken är alltså dubbelt relevant för intervjuforskning: först genom att kasta ljus över den dialog som skapar de intervjutexter som ska tolkas och sedan genom att klarlägga den process där intervjutexterna tolkas, vilken återigen kan uppfattas som en dialog eller ett samtal med texten" (Steinar Kvale, 1977, s.49). Av den anledningen har jag också som tidigare presenterats valt hermeneutik som teoretisk utgångspunkt. Vidare presenteras det mer djupgående varför intervjun skulle fungera som metod i min undersökning.

Steinar Kvale och Svend Brinkmann (2014) presenterar en kvalitativ forskningsintervju som innebär att kunna förstå ämnen från vardagen ur intervjupersonens perspektiv. Detta är en möjlig utgångspunkt för kommande intervju, men för att precisera lite mer har jag tagit hjälp av Martyn Denscombe (2018) som presenterar olika intervjuetoder. Han menar likt Kvale och Brinkmann (2014) att intervju är fördelaktigt då man vill ta reda på hur andra personer tänker kring en viss sak. Denscombe (2018) presenterar flera olika sorters intervjuer som man kan använda sig av i sin undersökning som exempel strukturerad, semistrukturerad och ostrukturerad intervju. Bo Johansson och Per Olov Svedner (2006) menar att en strukturerad intervju kännetecknas av att intervjuaren har fasta frågor som ställs under intervjun samt att samma frågor ställs till alla deltagarna.

Vid den semistrukturerade eller den ostrukturerade intervjun finns det mer möjlighet till variation och frågorna kan vara olika beroende på intervjusituationen. Det finns dock områden som är förutbestämda för att kunna ta reda på det som ligger i fokus för området. Beroende på om intervjun är semistrukturerad eller ostrukturerad har intervjupersonen mer eller mindre möjlighet till fördjupning av tankar och svar. Jag har därför ännu en gång granskat mitt syfte och valda frågeställningar valt att utgå från semistrukturerade intervjuer. Denscombe (2018) menar att meningen med en semistrukturerad intervju är att det finns några huvudämnen som ska diskuteras men att den intervjuade personen har möjlighet att ta upp sådant som hen anser vara viktigt i ämnet, liksom i den kvalitativa forskningsintervjun. Att genomföra en semistrukturerad intervju då man vill ta reda på vad andra personer tänker anses vara användbart inom den fenomenologiska ansatsen (Denscombe, 2018). Men det kan också vara användbart inom den hermeneutiska ansatsen eftersom de båda perspektiven ligger nära varandra på ett sådant sätt att de betonar det subjektiva och personens värderingar och uppfattningar (Brinkkjær & Høyen, 2013).

I detta arbete skulle det vara möjligt att genomföra en kompletterande fältstudie, men att genomföra en sådan är mycket tidskrävande, vilket i detta fall inte hade varit möjligt. Det skulle inte heller kunna vara möjligt att endast genomföra en fältstudie utan intervjuer eftersom resultatet inte hade kunnat besvara mina frågeställningar. En annan övervägning är att lässvårigheter kan vara ett känsligt ämne för vissa elever, därför har jag valt att inte

själv tala med eleverna utan istället intervjua lärarna. Jag får bredare utgångspunkt genom att tala med lärarna då de har haft flera årskurser.

Eftersom utgångspunkten för detta arbete grundar sig i den hermeneutiska ansatsen som kännetecknas av den enskilda individen och hans uppfattningar har jag valt att intervjua personerna enskilt för att de inte ska kunna påverka åsikter och värderingar. Denscombe (2018) pekar på att vid gruppintervju kan antalet synpunkter och åsikter från intervjupersonerna begränsas samt att intervjupersonerna tenderar möjlighet till att tycka ganska lika. Efter genomförandet av semistrukturerade intervjuer ska materialet bearbetas och analyseras. Vid genomförandet av semistrukturerade intervjuer brukar det räcka med att notera de svar som ges (Johansson & Svedner, 2010). Jag har också valt att spela in intervjuerna eftersom Rolf Ejvegård (2009) menar att det kan vara fördelaktigt om man behöver gå tillbaka och lyssna ännu en gång. Ingen anteckning skedde under tiden för genomförandet av intervjun eftersom dessa kunde hämmat svar från intervjupersonen eller möjligheten till bra frågor från intervjuaren. Efter genomförandet av intervjuerna kommer jag att lyssna på det inspelade för att sedan få ner svaren under huvudrubriker som är anpassade efter frågorna som ställts till intervjupersonen. Delen där intervjupersonernas svar framkommer hittar ni under rubriken Resultat och analys.

6.2. Urval

Eftersom arbetet syftade till att undersöka fem mellanstadielärares tankar och erfarenheter kring elevers lässvårigheter valde jag att enbart intervjua lärare som arbetade i årskurserna 4-6. Till en början tog jag kontakt med lärare som jag visste jobbat inom skolan i många år och som jag redan kände. Anledningen till detta var att lärarna redan kände mig och för att de skulle kunna känna sig trygga i intervjusituationen med mig. Det finns också en nackdel vilket grundar sig i att jag som intervjuare redan bildat mig en uppfattning om intervjupersonerna som skulle kunna komma att påverka resultatet. Kvale (1997) menar att man ska intervjua så många personer som behövs för att ta reda på vad du vill veta inte. Kommande rubrik presenterar intervjupersonerna lite närmare då det bland annat beskrivs vilken grundutbildning de har samt hur länge de har arbetat inom skolan.

6.3. Respondenterna

Alla lärarna som har intervjuats till denna undersökning hade olika åldrar, likvärdig men inte samma sorts utbildning och olika erfarenhet. Detta ansåg jag som väldigt positivt då det lett till en bredare bild i undersökningen. När jag presenterar lärarna nedan har jag valt att ge dem ett fingerat namn för att aidentifiera personen. För att presentera lärarna närmare så kommer de första tre lärare som har intervjuats från en mindre skola i södra Sverige. De har alla tidigare erfarenheter från andra klasser.

- Den första läraren, Anna är i grunden svenska/SO-lärare från årskurs 1-7. Hon har sammanlagt 19 års erfarenhet av att arbeta i skolans värld. Några år efter sin grundutbildning läste Anna till en kurs som syftade till tal- och språkutveckling i yngre åldrar men har inte fått någon mer utbildning inom läs- och skrivsvårigheter.
- Den andra läraren, Lisa har totalt 15 års erfarenhet och är utbildad till svenska/SO-lärare åk 1-7 och har som tillval i samband med lärarlyft läst till engelska. Lisa har ingen särskild spetskompetens inom läs- och skrivsvårigheter förutom enstaka föreläsningar som hon gått på under sin tid som lärare.
- Den tredje läraren, Linnea som också arbetar på samma skola är utbildad till matte/NO-lärare och har 17 års erfarenhet. Hon har endast fått kunskaper om läs- och skrivsvårigheter i den utbildningen hon gick.

De tre lärarna har under de senaste åren arbetat mycket tillsammans på mellanstadiet och bedriver i dagsläget undervisning på mellanstadiet. De andra två lärarna som kommer att presenteras, kommer från en annan också lite mindre skola i närheten av den första skolan i södra Sverige.

- Den första läraren, Emma på den andra skolan har i grunden en grundlärarutbildning i åk 4-6. Hon har arbetat som lärare i tre år och har genom dessa åren haft en klass som hen följt, men har vikarierat en del tidigare och har därför träffat på fler elever än de hon har idag. Emma har inga fördjupade kunskaper om elever med lässvårigheter förutom de hen fått när hen genomförde sina högskolestudier.
- Den andra läraren, Felicia på samma skola har en grundlärarutbildning för åk 1-7 och har arbetat inom skolans värld i sex år. Eftersom Felicia har en bred utbildning

för många årskurser har hon också arbetat på lågstadiet. Med anledning av detta fick jag förtydliga att arbetet inriktade sig på de lässvårigheterna som man möter på mellanstadiet. Hon har inga fördjupade kunskaper inom läs- och skrivsvårigheter förutom de föreläsningar hon gått på i sin utbildning och under sitt yrkesliv.

6.4. Genomförande

Redan före urvalsprocessen hade jag skapat mina utgångspunkter för intervjun. Jag valde att ha några fasta frågor att ställa till intervjupersonerna för att sedan anpassa resterande frågor utifrån det intervjupersonerna svarat. I vissa fall räckte det med de fasta frågorna och i andra fall fick jag ställa några till. Till en början genomförde jag en pilotstudie då frågorna ställdes till en testperson före genomförandet av de riktiga intervjuerna för att reda på om det behövdes förtydligande kring frågorna. Detta kommer inte tas med i undersökningen utan var bara som hjälp till förbättring av frågornas kvalitet. Alla de lärare som jag ansåg som möjliga kandidater som kunde ställa upp i en intervju kontaktade jag genom att ringa och mejla. Jag frågade dem om de kunde tänka sig att ställa upp och berättade lite kort om syftet och hur genomförandet skulle gå till.

De lärarna som valde att tacka ja och fick kort därefter tilldelat ett informationsbrev, se bilaga 2. Anledningen till detta var att de skulle få kännedom om de forskningsetiska övervägandena som ligger till grund för arbetet. I detta brev fick de också ta del av syfte och frågeställning. Efter att fördjupat mig i arbetet om hur intervjun skulle gå till kontaktade jag lärarna ännu en gång för att meddela att jag var redo för intervjun. De fick själva möjlighet att bestämma tid och plats eftersom det är viktigt att få intervjupersonerna att känna sig trygga under intervjun.

Eftersom jag valde att genomföra semistrukturerade intervjuer såg inte alla intervjuer exakt ut på samma sätt. Nedanstående är därför en beskrivning på hur det ungefär gick till. Jag mötte upp lärarna på bestämd plats och tid för att sedan leta upp en plats som var lugn. Samtliga av lärarna valde att mötas upp på deras arbetsplats i ett mindre gruppum eller på lärarrummet. Före intervjun började fråga jag intervjupersonerna om de läst igenom informationsbrevet de tidigare fått. Detta ansåg jag som viktigt eftersom de skulle veta sina rättigheter. Jag var noga med att ännu en gång informera om att de kunde avsluta

intervjun när de kände för det, vilket är en del av informationskravet (Vetenskapsrådet, 2002) som senare presenteras mer djupgående. Jag informerade även om att inga namn, platser såsom kommun eller skola fick nämnas under intervjun. Varje genomförande av intervju tog ungefär 20 min. För att kunna gå tillbaka till materialet senare, valde jag att spela in intervjuerna, vilket lärarna informerats om redan i informationsbrevet.

Inga anteckningar gjordes under tiden för intervjun eftersom forskning menar att det kan göra så att intervjupersonen distraheras och frågorna från intervjuaren inte uppnår lika hög kvalitet som de skulle kunna göra. Hade det varit strukturerade intervjuer med fasta frågor till lärarna skulle det varit annorlunda. Men i denna situation var det viktigt att anpassa frågorna efter de svar som intervjupersonerna tidigare gett vid frågan före. Vid genomförandet av intervjun började jag med bakgrundsfrågor före de övergripande frågorna för att få en mjuk start på intervjun och för att bryta isen. Frågorna som ställdes under intervjun utgick från frågeställningarna i arbetet: Vad innebär lässvårigheter på mellanstadiet enligt de fem lärarna? Vilka är de vanligaste lässvårigheterna på mellanstadiet enligt de fem lärarna? Och vilka möjliga orsaker finns enligt de fem lärarna till elevers lässvårigheter på mellanstadiet? De riktiga huvudfrågorna som användes under intervjun finns att hitta som bilaga 3 i detta arbete. Under kommande rubrik presenteras forskningens etik som är kopplat till Vetenskapsrådets (2002) krav. Den knyter även an till det informationsbrev som lärarna fått före intervjuerna.

6.5. Forskningsetik och etiska överväganden

När man genomför forskning är det viktigt att ha forskningsetiken som grund. Vetenskapsrådet (2002) har skrivit om fyra huvudkrav som man ska ha i åtanke då man genomför sin forskning. Dessa krav benämner de som informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet. Dessa krav diskuteras nedan och på vilket sätt de varit till grund för den forskning som genomförts.

Den första regeln, informationskravet innebär att forskaren ska lämna information till deltagarna. Denna information ska bland annat innehålla forskarens eller projektansvariges namn och institutionsanknytning. Men den ska också innehålla information som undersökningens syfte och hur undersökningen ska genomföras i stora drag. Den första delen innebär också att berätta för deltagarna att det är frivilligt att ställa

upp på intervjun samt att de har rätten att avbryta sitt deltagande under genomförandet. Det är också viktigt att informera om att uppgifterna endast kommer användas till detta forskningssyfte (Vetenskapsrådet, 2002).

Den andra regeln, samtyckeskravet innebär att få ett godkännande från deltagarna att delta i undersökningen. Detta innebär delvis att de när som helst under genomförandet har möjlighet att avbryta sitt deltagande men också att det ska ges information om hur länge undersökningen beräknas pågå och vilka villkor deltagarna har. Skulle det ske att deltagaren väljer att avbryta sin medverkan ska detta inte medföra några olämpligheter såsom påtryckningar och liknande för deltagaren (Vetenskapsrådet, 2002). Redan i samband med att jag skickade ut och frågade lärarna om de hade möjlighet att ställa upp på intervju skickades ett informationsbrev med. Detta tog bland annat upp samtliga ovanstående punkter. Lärarna gavs även möjlighet att ställa frågor om kraven eftersom det dels var mejladress och telefonnummer med, men också i början av intervjun då lärarna frågades om de hade läst informationsbrevet.

Den tredje regeln, konfidentialitetskravet handlar om sekretess och offentlighet. Skulle genomförandet av undersökningen innebära etiskt känslig fakta från deltagaren innebär det att man bör underteckna ett avtal om tystnadsplikt. Uppgifterna som framkommer i studien ska antecknas, förvaras och rapporteras på ett sätt som gör att deltagarna är avidentifierade och på ett sätt som gör att ingen annan får tillgång till uppgifterna (Vetenskapsrådet, 2002). Med hänvisning till detta krav så har jag i undersökningen valt att avidentifiera intervjupersonerna genom att döpa de till andra namn än vad de egentligen heter. Jag har valt att göra det av den anledningen att lärarna ska känna sig trygga och avidentifierade.

Den fjärde och sista regeln, nyttjandekravet innebär att den information som samlats in till forskningen inte får användas eller lånas ut för kommersiellt bruk eller icke-vetenskapliga syften. De innebär också att informationen får användas på ett sådant sätt så det påverkar deltagaren, vilket kan handla om exempelvis vård mm. Undantaget är i det fall då deltagaren har gett medgivande (Vetenskapsrådet, 2002). För min del var det viktigt att förtydliga att inga namn skulle nämnas under inspelningen eftersom den inte kom att redigeras senare. Eftersom inga anteckningar skedde under intervjuens gång fanns

det inga problem med sekretess och förvaring av just anteckningar. I mitt fall var det viktigt att tänka på att de inspelade intervjuerna förvarades på ett säkert sätt. Det inspelade materialet användes endast av mig som forskare till att skriva denna uppsats. Slutligen under den empiriska undersökningens huvudrubrik presenteras forskningens reliabilitet och validitet.

6.6. Reliabilitet

Reliabiliteten betyder att man i forskningssammanhang undersöker tillförlitligheten i forskningen. Reliabilitet grundar sig i om annan forskare skulle kunna genomföra forskningen ännu en gång. Som exempel kan det innebära att intervjupersonerna kommer svara samma sak eller om de kommer ändra sitt svar (Kvale & Brinkmann, 2014). Jag menar att det är möjligt, men för att få det till att funka måste forskaren intervjua samma lärare och ställa exakt samma frågor. Något som däremot talar emot att de inte skulle ge samma svar är om samhället hinner utvecklas och förändras.

För att öka reliabiliteten i denna undersökning valde jag att inte genomföra en gruppintervju eftersom andra människor då kan påverka svaren (Kvale & Brinkmann, 2014). Jag ville ha de olika lärarnas funderingar och svar utifrån det de själva visste och hade kunskap om. Jag försökte i den mån det gick vara så precis i min fråga som det fanns möjlighet eftersom Kvale och Brinkmann (2014) menar att formulering av frågor kan påverka svaret. Det var också viktigt att tänka på att jag ställde neutrala frågor som inte lutade åt något håll. Som exempel så ställde jag inte ledande frågor som: du har väl mött elever med lässvårigheter? Utan istället frågade jag: har du någon gång mött elever med lässvårigheter? Ejvegård (2009) tar upp en annan aspekt av frågor som är viktigt att tänka på vid intervju, nämligen kontrollfrågor. Han menar att man, särskilt i enkätfrågor, ska ställa kontrollfrågor som gör att frågorna bekräftar varandra. Skulle det vara så att frågorna inte bekräftar varandra så verkar reliabiliteten låg. I min undersökning ställde jag ett antal kontrollfrågor som räknas som de extra frågorna som inte ingick i mina tio huvudfrågor. Anledningen till detta var att kontrollfrågorna skulle bekräfta lärarnas svar och inte någonting annat.

6.7. Validitet

Validitet betyder att man undersöker giltigheten för arbetet. Kvale (1997) tar i sin text upp tre så kallade valideringskontexter inom ramen för forskarens tolkning som kan vara avgörande för forskningens resultat, nämligen intervjupersonen, allmänheten och forskarsamhället. Den första kontexten som han valt att kalla intervjupersonen handlar om huruvida intervjuaren ställer frågor så att intervjupersonen förstår. Detta menar han är särskilt viktigt att tänka på i det fall då man skulle intervjua elever eftersom jag troligen har större ordförråd än eleverna. I min undersökning fick jag i de fall jag inte förstod, fråga vad intervjupersonen menade. Jag hade en relation till intervjupersonerna sedan tidigare vilket också gjorde att de frågade om det inte var något som de förstod. Jag upplevde inte detta som ett problem i min undersökning.

Kvale (1997) tar i sin andra punkt upp allmänheten. Denna punkt innebär att det är upp till läsaren av denna uppsats att bedöma om den är väldokumenterad eller om det finns luckor. I detta fall handlar det inte om intervjupersonens tolkning utan om hur väl dokumentationen i arbetet övertygar allmänheten.

Den sista punkten som Kvale (1997) tar upp är forskarsamhället. Detta innebär att resultaten och det som framgått utifrån intervjuerna kan sättas i relation till teorin. I detta fall handlar det om hur väl det teoretiska perspektivet hermeneutik passar till intervjun som metod. Eftersom det är en stor och viktig fråga att besvara har jag också samtalat med andra forskare för att höra deras åsikt, där jag har från samtliga fått bekräftat att det kan fungera.

En annan punkt utöver de tre valideringskontexterna som Kvale (1997) tar upp är tolkning av innehållet. I denna forskning innebär det tolkning av intervjusvaren samt validiteten av innehållet i intervjun. För att stärka validiteten utifrån detta väljer jag att i resultat och analysdelen diskutera lärarnas svar i intervjun i förhållande till den tidigare forskningen som presenterats i forskningsbakgrunden. För att inte göra en tolkning av lärarnas svar i intervjun har jag också på några ställen valt att citera lärarna i för att få den exakta återgivningen.

6.8. Generaliserbarhet

Det är viktigt att i vara medveten om att denna undersökning redovisar de fem intervjupersonernas svar som de gav vid intervjutillfället. Med andra ord påverkas generaliserbarheten av de utvalda personerna som ställde upp i intervjun. Resultaten av denna undersökning kan därför inte sägas innebära att alla lärare i hela landet tycker detsamma som de, utan ger oss istället en bild på hur några mellanstadielärare tycker och tänker kring lässvårigheter på mellanstadiet. Detta kan kopplas till det hermeneutiska perspektivet då forskare (Segolsson, 2011) menar att det som frambringas är endast de intervjuade personernas tolkningar.

7. Analys och resultat

Under denna rubrik kommer jag att redogöra för de resultat som intervjuerna gett. Lärarna presenteras under kommande rubriker med deras fiktiva namn. Resultatet i denna del kommer presenteras utifrån rubriker som är riktade till de huvudfrågorna som ställdes under intervjun. Intervjufrågorna går att finna under bilaga tre.

7.1. God läsförmåga på mellanstadiet

För att veta vad som kan komma till att räknas som lässvårigheter på mellanstadiet så krävs det också att jag tar reda på vad normen är för läsning och om det över huvud taget finns någon norm på mellanstadiet. Till att börja med har jag valt att citera Lisa som sammanfattar det som samtliga lärare på något sätt uttryckte i frågan nämligen att ”På mellanstadiet finns det allt från de som faktiskt knappt kan läsa till de som läser som vuxna – och allt däremellan”. Lisa sammanfattar hela läsningen på ett bra sätt och med anledning av det så har jag också valt att använda Lisas citat som rubrik i arbetet. Hon beskriver att det är emellanåt svårt att anpassa undervisningen så att den kan passa alla eleverna eftersom de är så olika långt i sin läsutveckling. Hon berättar att det alltid i undervisningen pågår ett slags brottningsmatch som gör att undervisningen ska kunna utmana alla eleverna på deras nivå.

Att vi ska kunna utmana alla eleverna kan förstås utifrån skolans styrdokument, läroplanen (Skolverket, 2018) som föreskriver att vi ska anpassa undervisningen utifrån elevernas behov och förutsättningar. Som exempel kan det inom läsningen handla om att välja rätt texter då man läser. Vissa elever behöver en svårare text medan andra behöver en enklare. Lisa ger exempel på att de i dagsläget arbetar med ett läsprojekt som innebär att eleverna delas upp i mindre grupper och läser en bok tillsammans i gruppen. Vissa kapitel läser de enskilt och vissa gånger tillsammans i gruppen för att sedan svara på frågor kring boken. De delas då upp i grupper där eleverna har kommit lika långt i sin läsning, vilket innebär en svårare respektive lättare bok för vissa grupper. Hon menar också att handlar om att kunna hitta rätt böcker som passar både intresse och som är i rätt lässvårighetsgrad. Eleverna kan i projektet stötta varandra i läsningen för att komma vidare och utvecklas.

Linnea, en av de andra lärarna menar att det inte finns någon norm utan snarare ett minimumkrav som man bör klara av på mellanstadiet, nämligen att "du behöver kunna avkoda så pass bra att du får ett flyt så att du kan ta till dig en större textmängd". Det framgår mellan raderna under intervjun med Linnea att avkodningen behöver inte vara perfekt utan det räcker med att den är någorlunda fungerande så eleven kan skapa sig en förståelse av sammanhanget. När Linnea läser faktatexter och andra svårare texter med eleverna ger hon alltid eleverna tid för att reda ut de begrepp som behövs för att kunna förstå texten innan de påbörjar sin läsning. Hon menar att det kan man göra på flera olika sätt men att det är viktigt att variera metod eftersom man lär sig på olika sätt. Hon nämner att det är viktigt att använda sig av denna strategi för att inte eleverna ska fastna i sin läsning. Med anledning av detta är det av stor vikt att diskutera olika begrepp med eleverna så att de kan utöka sitt ordförråd och förstå mer komplexa texter.

Flera av lärarna menar att vi inte ska sätta någon norm eftersom eleverna läser efter sin bästa förmåga vilket är beroende av de förutsättningar de har. Vissa elever behöver en lättare bok att läsa medan andra kan läsa vuxenböcker, menar Felicia. Några av lärarna nämner att en del elever behöver en extra push att komma vidare i sin läsning medan andra klarar av att utmana sig själva. Mycket är beroende av eleven, hens läsvana och vad hen motiveras av. Emma uttrycker att det är viktigt att ge de rätt förutsättningar för läsningen. Två av lärarna, Anna och Felicia uttryckte även att för att kunna nå målen i sjätte klass så krävs det enligt läroplanen att eleverna ska kunna läsa mer komplexa texter såsom faktatexter och skönlitterära texter. Vilken text som eleverna klarar bäst är bundet till eleven själv. Anna säger i intervjun att vissa elever kan ha lättare för att läsa en faktatext då denna är mer intressant än en skönlitterär text som inte intresserar dem. Det finns även de elever som föredrar de skönlitterära texterna då de skildrar ett händelseförlopp. Vidare i intervjun nämner Anna att det överlag är svårare för eleverna med faktatexter, vilket i många fall kan hänga ihop med att de inte förstår begreppen.

7.2. Lässvårigheter på mellanstadiet

Flera av de intervjuade lärarna nämnde att lässvårigheter på mellanstadiet kan innebära flera olika saker, vilket vi också kan förstå genom den tidigare presenterade forskningsbakgrunden. De flesta lärarna som intervjuats är överens om att lässvårigheter grundar sig i att eleven/eleverna inte förstår vad det är hen läser. Felicia menar att

lässvårighet är "...ett stort begrepp som innefattar mycket som kan ha sin grund i flera olika saker". Hon tar sedan upp exempel såsom inte tillräcklig läsundervisning på lågstadiet och att föräldrar läser allt mer sällan för sina barn hemma. Felicia uttrycker att surfplattor, ipad och mobiltelefonerna har tagit för stor plats i hemmet, både för barnen och för föräldrarna vilket gör att det inte finns tid för läsning på samma sätt som förr. Mycket i lärarens uttalande visar att det här finns en brist. Min tolkning är att det kanske inte finns likvärdiga förväntningar mellan hemmet och skolan.

En annan av de intervjuade lärarna, Emma menar likt Felicia att "eleven har svårt att förstå vad det är den läser vilket man kan märka då hen inte kan sammanfatta texten eller svara på frågor till texten som några exempel". Hen menar också att lässvårigheterna kan skilja beroende på vilken klass man går i. I början av mellanstadiet menar hen att man märker att en del av barnen inte är fonologiskt medvetna än, vilket kan ställa till svårigheter i undervisningen. Felicia menar att eleverna redan ska ha skapat sig en fonologisk medvetenhet redan innan de börjar mellanstadiet för att kunna hänga med i undervisningen och kunna förstå de texter som ska läsas. Felicia menar också att vi i skolan inte ska se detta som en självklarhet eftersom det är en del elever idag som inte är fonologiskt medvetna när de börjar mellanstadiet. Emma menar att det är omöjligt att i åk 4 börja lära eleverna de fonologiska grunderna och samtidigt arbeta mot läroplanens mål. Det är också en omöjlighet att bedriva en dubbel undervisning där vissa elever ska lära sig läsa och skriva medan andra ska utmanas och utvecklas på en betydligt högre nivå. "I slutet av mellanstadiet arbetar jag mycket med mina elever med boksamtal där vi ibland läser tillsammans och ibland var för sig före samtalet. Jag märker redan där vilka elever som inte förstått och vilka som har förstått texten". Vad exakt dessa svårigheterna grundar sig i kan vara svårt att säga eftersom det beror på annat runt omkring också såsom förutsättningar till läsandet som bakgrundskunskap med mera menar Emma.

Anna menar däremot att en lässvårighet på mellanstadiet innebär att man som elev har svårt att följa med i materialet och undervisningen för årskursen. Hon anser också att det ofta handlar om att eleven har svårt att ta till sig innehållet som ges. I vissa fall kan det handla om att eleven har svårt att koda texten, men så är dock inte alltid fallet. Det finns nämligen även de elever läser hyfsat bra men som egentligen inte förstår vad de läser. Dessa elever är det svårt att få syn på i lågstadiet eftersom det inte ställs samma krav på

dem samt att de ofta kan använda bilder till hjälp för att förstå, menar Anna. För att få syn på elevens förståelse så krävs det att man ställer kontrollfrågor till eleven och/eller ber eleven att sammanfatta det hen läst. Läraren menar att många lässvårigheter märks tydligast vid högläsning, men inte alla. Anna nämner även de så kallade smygarna, vilket är de elever som ”det tar otroligt långt tid för dem vilket gör att de har svårt att hinna det de behöver”.

Lisa tar till skillnad från de andra lärarna i sin intervju upp bland annat dyslexi och specifika lässvårigheter såsom språkstörning som lässvårighet. Som en del av de specifika svårigheterna nämner hon språkstörning som en problematisk punkt som i undervisningen är svår att bemöta vilket hon menar i sin tur kan grunda sig i avkodningssvårigheter. Vid högläsning märks dessa elever genom att de stakar sig i texten och inte kommer vidare. Lisa nämner även att en svårighet kan innebära att man har svårt att uttrycka sig både i tal och skrift. Citerat säger hon: ”Man vet hur det låter i huvudet men man kan inte få fram orden”. Men även denna lärare tar upp problematiken kring förståelsen och att eleven inte kan ta till sig av innehållet och menar att ”där måste varningsklockor ringa även där”.

Linnea menar att lässvårigheterna på mellanstadiet kan vara mycket olika och skilja sig åt. Hon tar upp exempel som problematik i avkodning, problematik att förstå läst text men också språkstörning som grundar sig i att det kan vara svårt att förstå ord. Linnea nämner som ett exempel att man märker att eleven har svårt för läsning på flera olika sätt. Det kan som exempelvis handla om en sådan liten sak som att eleven inte vill läsa men också sådant som att eleven läser, men inte får ut något av det och svarar på något helt annat om man skulle ställa en följdfråga.

7.3. Den vanligaste lässvårigheten på mellanstadiet

Eftersom det finns många olika lässvårigheter, vilket vi kan förstå genom forskningsbakgrunden men även genom lärarnas svar på den förra frågan så är det viktigt att ta reda på vilken som är den mest återkommande/vanligaste lässvårigheten på mellanstadiet. Flera av lärarna uttrycker att det är en svår fråga att svara på eftersom de grupper med barn man möter i sitt yrkesliv är så olika. En lärare, Linnea menar att svaret på denna fråga är något som ständigt förändrats. Hon säger att det inte kommer vara

samma svar nu som om exempelvis tio år. Bara under hennes år som lärare menar hon att det har utvecklats. ”Hade du intervjuat mig för några år sedan så hade inte svaret varit samma som nu”. Men anser vidare att i dagens skola är det förståelsen är det mest återkommande lässvårigheten, eftersom den inte går att kompensera lika lätt som avkodningen. Hon menar också att avkodningen är en vanlig svårighet, men att hon själv och andra lärare oftast har mer kunskaper om hur man ska kunna hantera den.

Flera andra lärare lyfter också fram detta, då vissa talar bland annat om mer specifika texter såsom faktatexter. Som det tidigare beskrevs så är det allt mer komplexa texter som eleverna ska ta sig igenom till skillnad från lågstadiet. Att inte förstå vad det är man läser kan bero på flera olika saker. Anna antyder att det kan handla om mognad men också om viljan att inte läsa. Mycket handlar enligt Anna om den förkunskap som man som lärare lägger fram till eleverna.

Lisa anser att den vanligaste svårigheten är dyslexi. Hon anser dock inte det som ett stort problem, även om det är den mest återkommande lässvårigheten. Citerat säger Lisa under intervjun “Men dyslexi idag, med alla hjälpmedel som finns är inga bekymmer”. Att ha dyslexi handlar inte om intellektet enligt läraren. Hon menar att ju mer specifik språkstörningen eller svårigheten blir desto mer forskning och fakta kan man hitta. Det fanns en tid långt tillbaka då Lisa menar att vi inte alls var duktiga på hur vi skulle bemöta elever med dyslexi och liknande svårigheter, men menar att det idag har förändrats. Ett problem som läraren menar återstår är att de föreläsningar/kompetensutbildningar de går på inte ger någon ny information, det är torftig fakta som de redan vet.

Emma och Felicia hävdar att avkodning är den mest återkommande lässvårigheten. Emma anser att det har att göra med att eleverna inte lär sig de ämnesspecifika orden före läsning och därav blir det ett större problem. Hon nämner även att ”bara för att ett ord förekommer flera gånger i samma text så betyder det inte att eleven kan det”. Det kan vara då att eleven har lärt det sig första gången man diskuterat ordet men inte känner igen det nästa gång. Felicia säger till skillnad från de andra lärarna att läsvana och bakgrund hänger ihop med lässvårigheter. ”Samhället förändras allt mer, invandrare kommer till Sverige vilket leder till en förståelse av svenska språket som främsta problem”. Hon menar att det är en svår nöt att knäcka om det kommer någon från utlandet och börjar i

årskurs fem eller sex och inte har gått i den svenska skolan innan. Felicia anser vidare att det känns som om man får börja om på nytt i inläringen, även om det i vissa fall kan gå ganska snabbt och i andra fall lite långsammare.

7.4. Orsaker till lässvårigheter

Flera av lärarna som intervjuades uttryckte orsakerna till lässvårigheter i förhållande till de mest återkommande lässvårigheterna på mellanstadiet, andra uttryckte orsakerna mer generellt. Anna och Linnea som uttryckte att förståelsen var den mest återkommande svårigheten menar att föräldrar läser allt mindre för sina barn hemma vilket gör att barnen får ett sämre ordförråd. Eleverna förstår inte texten om de inte förstår orden eller begreppen som texten innehåller. Anna uttryckte sig såhär: ”dels läser färre för sina barn hemma och det gör att de har ett mycket sämre ordförråd dels att många människor i dagens samhälle har ett torftigt språk eftersom de inte läser så ofta”. Linnea som också diskuterar vuxnas läsning påpekar att föräldrar som läser själva har större ordförråd, men också en större benägenhet att läsa för sina barn. Hon menar att detta i sin tur hänger ihop med att eleven blir mer medveten om omvärlden. Linnea kopplar det vidare till ordförrådet och menar att om detta samtalet inte sker kan sådana ord som bestick bli en svårighet.

Emma håller med att det delvis har med läsningen hemifrån att göra och menar att i dag har de gamla godnattsagorna ersatts av Ipad och surfplattor. Hon väljer också att nämna det stora steget mellan årskurs tre och fyra som ett ganska stort problem. Emma är av den uppfattningen att då eleverna säger att de kan läsa i trean så innebär det inte att de egentligen kan läsa eftersom de inte förstår. Anna nämner att ”mycket har med vad eleverna har med sig när de börjar skolan och hur mogna de är för att ta in informationen”.

Lisa, som valde att tidigare svara dyslexi som den mest återkommande lässvårigheten på mellanstadiet hävdar att det inte har någonting med undervisningen att göra utan snarare med genrer och vad man har medfött. Hon bygger det resonemanget på att om det skulle ha med undervisningen att göra så hade eleven/eleverna kommit sig och börjat förstå men det gör de inte. Lisa anser att det handlar om att föräldrarna inte läst för barnet när hen var liten, att de har bytt skolor flera gånger och tappat dess trygga punkt. Vidare beskriver hen det som hen att ”det är som om man börjar om och tappar fart och tid”.

Felicia ser väldigt många olika orsaker till varför en elev kan ha lässvårigheter på mellanstadiet. Hon menar att mycket har med att göra vad eleverna har med sig när de börjar mellanstadiet eftersom vårdnadshavare lägger grunden till utvecklingen. Men hon tar även upp faktorer som mognad och vilja att lära. Felicia menar att det inte hjälper hur mycket än hon diskuterar med en elev om en viss sak, om eleven inte själv är mottaglig för informationen. Eleven måste ha uppnått en mognad för att kunna hantera informationen på rätt sätt.

8. Diskussion

Samtliga lärare uttryckte under intervjun att eleverna på mellanstadiet har kommit olika långt i sin läsutveckling vilket vi kan koppla till Sterner och Lundberg (2002) som skriver att eleverna som vi möter i klassrummet idag har varierande förutsättningar för att kunna läsa. Det menar de kan bero på flera olika saker såsom exempelvis deras intresse för läsning. Vissa elever är vana läsare medan andra läser betydligt mer sällan. Klingberg (2016) visar i sin forskning hur barn på mellanstadiet läser allt mindre. Han visar också på att det inte är de elever som läser bäst som behöver läsningen på samma sätt eftersom de redan är vana läsare. Det är de elever/barn som läser sällan eller aldrig som behöver läsa betydligt mer. Klingberg (2016) menar att det inte handlar om några timmar extra i veckan utan snarare dubbelt så mycket läsning, i tid räknat som de läsvana eleverna läser. Oavsett hur mycket eller lite man än läser mear flera av lärarna att eleverna måste vara mottagliga för informationen för att kunna förstå.

Flera av lärarna uttryckte att eleverna läser efter sin bästa förmåga och att det därför inte finns någon norm på mellanstadiet, eftersom alla elever är olika individer och har kommit olika långt i sin läsning. Även om Linnea uttryckte att det fanns ett minimikrav på läsning så finns det ingen forskning som stöder detta helt. Men det finns däremot forskning av bland annat Norén (2017) som styrker bilden av att man måste kunna avkoda för att kunna läsa, vilket Linnea också nämnde under intervjun. Kan man som läsare inte avkoda så är det inte heller möjligt att tillägna sig läsningen. Att vissa elever har svårt att komma vidare i sin utveckling och även motiveras är något som flera av lärarna uttrycker som ett problem. Gemensamt mellan forskning (Ingemansson, 2016) och lärarnas intervjuer är att elever ofta motiveras då de får läsa något som är av intresse för de själva. Men oavsett vad eleverna motiveras av är det viktigt att ge dem denna stöttning för att de ska kunna utvecklas så långt som möjligt och efter sin bästa förmåga (Skolverket, 2019).

Det finns på mellanstadiet i en stor problematik då eleverna är tvungna att möta mer komplexa texter än i lågstadiet vilket framgår i flera av intervjuerna. Svårigheten grundar sig i flera fall i att eleverna inte förstår de begrepp som de bör kunna för att förstå texten. Jacobson (2006) betonar vikten av att läsa mycket för att lära sig de specifika ämnesorden som behövs under mellanstadiet för att klara av att läsa svårare texter. I läroplanen (Skolverket, 2018) står det under kunskapskraven för årskurs sex i flera olika ämnen att

eleverna ska kunna använda ämnesspecifika begrepp. Ett sådant exempel på ämne är samhällskunskap. Begrepp och ordförråd är direkt kopplingsbart med läs- och skrivsvårigheter då forskningen (Jacobson, 2006) visar att svårigheter med utvecklandet av ordförrådet kan leda till att utveckla lässvårigheter. Det är därför av stor vikt att låta arbetet med utvecklandet av ordförrådet ta tid. Genom att träna på ord och begrepp kan vi även komma över de 75% av orden som Purves (1991) menar att man måste kunna förstå för att inte bara strunta i att läsa texten.

Flera av de intervjuade lärarna menar att det inte bara är eleverna som saknar vissa ord och begrepp för att kunna förstå utan att det även märks på föräldrarna. En lärare uttryckte under intervjun att det är väldigt tydligt vilka av eleverna som har föräldrar med ett rikt språk då de ofta samtalar om saker hemma och barnets eget ordförråd ökar. Forskning (Liberg, 2008; Jacobson, 2006) visar att barn som växer upp i bristfälliga hemförhållande med exempelvis lite tillgång till böcker och/eller lite uppmuntran och stöttning i sin inläring löper större risk att utveckla läs- och skrivsvårigheter. En anledning till att människor läser allt mindre tänker jag kan förklaras utifrån den forskning som har gjorts. Exempelvis kan vi i Østers (2004) läsundersökning se att hälften av ungdomarna mellan 9-15 år läser sällan eller aldrig på sin fritid. Klingberg (2016) kompletterar bilden då han menar att man under senare delen av grundskolan läser allt mindre.

I intervjuerna framkom det att flera elever på mellanstadiet fortfarande har svårigheter med avkodning. Att eleverna har svårigheter i ordavkodning är inte osannolikt med tanke på att Stenlunds (2017) avhandling visar att flera elever på mellanstadiet har svårigheter i ordavkodning. Wengelin och Nilholm (2013) menar att det kan handla om att eleven inte har skapat sig en automatiserad läsning, eftersom det grundar sig i avkodningen. Det kan göra att eleven istället behöver koncentrera sig på att förstå och kunna läsa varje litet ord istället för att försöka förstå helheten, vilket utgör en stor belastning för minnet. Liberg (2008) påpekar att om man engagerad och vill förstå samt har skapat sig en bakgrundskunskap till texten går det lättare att läsa. Hon menar att för vissa elever kan bakgrundskunskapen vara avgörande till att eleven kommer att förstå.

9. Slutsatser

Syftet med denna studie är att ta reda på vad lässvårigheter hos elever på mellanstadiet kan innebära enligt fem lärare. Som en del av detta kommer jag också ta reda på vilka lässvårigheter som enligt de fem lärarna är de vanligaste på mellanstadiet. Syftet består också i att ta reda på vad som enligt de fem lärarna kan ha orsakat lässvårigheterna. Genom forskningsbakgrunden fick jag ny och väsentlig information kring lässvårigheter på mellanstadiet som senare var mycket användbar till analysdelen.

Forskningen om lässvårigheter i skolans värld är framförallt inriktad på barn på lågstadiet och inte mellanstadiet, som jag valde att undersöka. Forskningsresultaten är inte heller direkt kopplingsbar mellan de olika stadierna eftersom läroplanen föreskriver att eleverna ska ges möjligheter att utveckla olika förmågor (Skolverket, 2018). En annan anledning är att det inte förekommer samma svårigheter när eleverna ska lära sig läsa och skriva som när de ska utveckla sin läsning och skrivning. För att undersöka svårigheterna som eleverna har på mellanstadiet närmare valde jag att göra semistrukturerad intervju av lärare som arbetar på mellanstadiet. Intervjuerna gav undersökningen ett djup och de lärare som intervjuats visade att de har en god erfarenhet och kunskap om elever med läs- och skrivsvårigheter på mellanstadiet. Flera av intervjuvaren skiljde sig åt, även om det fanns en del svar som var likvärdiga. Eftersom lärarnas olika erfarenheter och antalet år de hade varit verksamma skiljde sig åt gav det en bredd i undersökningen.

Både av den forskning som presenterats och av de intervjuer som har genomförts framkommer resultatet att det inte finns någon given definition av vad lässvårigheter innebär. Även gränsdragningen mellan lässvårigheter och dyslexi är väldigt vag vilket kan förstås utifrån Jacobsons (2006) modell, se sida 12, men även utifrån intervjuvaren.

Även om Stenlund (2017) visade i sin undersökning att de flesta elever som hon undersökte i sin studie inte hade några större svårigheter i avkodningen så framkom det dock att lärarna som intervjuats i denna studie ser på det på ett annat sätt. De anser nämligen att flera elever på mellanstadiet fortfarande har avkodningssvårigheter vilket gör att de har svårigheter att följa med i undervisningen och förstå texterna som de läser. Stenlund (2017) visar också att det fanns elever på mellanstadiet inte är fonologiskt medvetna, vilket inte var ett problem som nämndes under intervjun.

Såväl av forskningsbakgrunden som av resultat och analys av de intervjuer som genomfördes framkom det att det finns flera olika lässvårigheter på mellanstadiet. De intervjuade lärarna och forskningen är inte helt eniga om vilken svårighet som är mest återkommande på mellanstadiet. Gemensamt visar dock både forskning (Stenlund, 2017) och min undersökning att det finns stora brister i elevernas läsförståelse. Stenlunds (2017) forskning visar att utvecklandet av läsförståelsen är liten under mellan- och högstadiet vilket ger en kompletterande bild till min undersökning. Utifrån intervjusvaren verkar de som om lässvårigheterna på mellanstadiet är ett stort problem som inte går att åtgärda. Har eleven en lässvårighet så har den det, som lärare kan man eventuellt hjälpa till med lite stöttning, men resten av hjälpmedlen ligger utanför undervisningen. Mycket från intervjusvaren pekar på att lässvårigheterna grundar sig i det genetiska med hemförhållande och liknande.

Vi kan konstatera att två av intervjupersonerna var eniga om att i takt med att samhället förändras kommer även den vanligaste lässvårigheten på mellanstadiet att ändras. Mycket har med vilka hjälpmedel och metoder man som elev har tillgång till i sin undervisning samt hur nya hjälpmedel och metoder utvecklas till skolans värld. Orsakerna till läs- och skrivsvårigheter kan bero på många olika saker. Av intervjuerna framkom det tydligast att lärarna vill koppla samman det med hemförhållanden. Faktorer såsom hur mycket eleverna samtalar med vårdnadshavare och andra personer runtomkring eleven om nyheter och liknande påverkar bland annat deras ordförråd. Forskningen (Sternier & Lundberg, 2002; Wengelin & Nilholm, 2013) pekar på att hela lärandet gagnas av en social gemenskap som skapas redan långt innan eleven börjar i skolan. Eleven gagnas av rika lässituationer under sin uppväxt (Liberg, 2008).

Men oavsett vilka som är de mest återkommande lässvårigheterna på mellanstadiet och vad de orsakas av så är det viktigt att notera att alla lärare ska arbeta och verka för att undervisningen ska kunna anpassas efter alla elevers förutsättningar och behov (Skolverket, 2018). För att koppla detta till det hermeneutiska perspektivet kan vi konstatera att alla elever vi möter i skolan idag är unika och bär på olika kunskaper och erfarenheter. Eftersom det hermeneutiska perspektivet också tar upp att allt som

frambringat mening är av intresse för en undersökning så är det viktigt att inte fokusera på en liten del i undersökningen utan ge den en bredd istället.

9.1. Förslag på vidare forskning

Efter resultaten från denna forskning kan vi konstatera att det fortfarande finns en del kunskapsluckor att fylla. Under denna rubrik presenteras några förslag på hur en fortsatt vidare forskning skulle kunna se ut. Lässvårigheter är en svårighet som vi i skolan värld ofta möter. Det är inte bara i lågstadiet utan även i mellan- och högstadiet vilket tidigare forskning visar. Dagligen arbetar skolans personal för att underlätta för eleverna och deras svårigheter i skolan. Den största kunskapsluckan om lässvårigheter finns på mellanstadiet, kanske även högstadiet. En möjlig utgångspunkt för vidare forskning skulle kunna vara att undersöka varför elevernas läsförståelse är en stor bristande punkt i undervisningen på mellanstadiet. Exempelvis skulle man kunnat genomföra en experimentforskning då man väljer en befintlig metod och testar.

10. Referenser

Allén, S. (n.d). Rättskrivning. I *Nationalencyklopedin*. Hämtad 4 januari 2019.

<http://www.ne.se.ezproxy.hkr.se/uppslagsverk/encyklopedi/lång/rättskrivning>

Bengtsson, J. (2005). *Med livsvärlden som grund: Bidrag till utvecklandet av en livsvärldsfenomenologisk ansats i pedagogisk forskning* (2., rev. upp. ed.). Lund: Studentlitteratur.

Brinkkjær, U., & Høyen, M. (2013). *Vetenskapsteori för lärarstudenter*. (1. uppl. Ed.). Lund: Studentlitteratur.

Denscombe, M. (2018). *Forskningshandboken: för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. (Fjärde upplagan ed.). Lund: Studentlitteratur.

Ejvegård, R. (2009). *Vetenskaplig metod*. (4. uppl. ed.) Lund: Studentlitteratur.

Ewald, A. (2007). *Läskulturer-Lärare, elever och litteraturläsning i grundskolans mellanår*. Malmö högskola, Malmö. Hämtad från
<http://muep.mau.se/bitstream/handle/2043/4095/Ewald%20Avhandling%20MUEP.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Gough, P. B., & Tunmer, W. E. (1986). Decoding, Reading, and Reading Disability. *Remedial and Special Education*, 7(1), 6–10.

Jacobson, C. (2006). Hur kan vi se på läs-och skrivsvårigheter. *Dyslexiföreningens tidskrift*, (4). Hämtad från
https://www.spsm.se/contentassets/e5b66454842b4432b786e43307ed6d1d/jacobson_hemsida_n2.pdf

Johansson, B. & Svedner, P.O. (2010). *Examensarbetet i lärarutbildningen*. 5. uppl. Uppsala: Kunskapsföretaget

Johansson, G., & Wahlberg, O. K. (1993). *Samarbete mellan hem och skola. Erfarenheter från elevers, föräldrars och lärares arbete*. Umeå universitet: Pedagogiska intuitionen. Hämtad från https://www.ltu.se/cms_fs/1.12017!/gjohanssonavh.pdf

Klingberg, T. (2016). *Hjärna, gener & jävlar anamma: Hur barn lär* (Första utgåvan ed.). Stockholm: Natur & Kultur.

Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur. Hämtad från

Kvale, S., & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun* (3.[rev.] upp. Ed.). Lund: Studentlitteratur.

Liberg, C. (2008). *Läs-och skrivutveckling och ett utökat läraruppdrag. Att erövra världen. Grundläggande färdigheter i läsning; skrivning och matematik*. 26-27 november 2007. Linköping (No. 032, pp. 53-68). Linköping University Electronic Press. Hämtad från <https://www.ep.liu.se/ecp/032/004/ecp0832004.pdf>

Norén, S. (red.) (2017). *Lära barn att läsa: vägen från fonologisk medvetenhet till god läsförståelse*. (Första upplagan). Stockholm: LegiLexi. Hämtad från https://www.legilexi.org/media/1462/lara-lasa_stora_komplett-webb.pdf

Olsson, E. (2018). *Läsvårigheter på mellanstadiet – Vad forskning säger om hur lärare kan arbeta*. (Examensarbete, Högskolan Kristianstad).

Purves, A. C. (1991). *Clothing the emperor: Toward a framework relating function and form in literacy*. *Journal of Basic Writing*. 10 (2), 33–53. Hämtad från <https://wac.colostate.edu/jbw/v10n2/purves.pdf>

Segolsson, M. (2011). *Lärandets hermeneutik: tolkningens och dialogens betydelse för lärandet med bildningstanken som utgångspunkt*. Diss. Jönköping.

Skolverket. (2018). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011* (reviderad 2018). Skolverket. Hämtad från <https://www.skolverket.se/>

Sterner, G., & Lundberg, I. (2002). Läs-och skrivsvårigheter och lärande i matematik. Nationellt centrum för matematikutbildning, Göteborgs universitet. Hämtad från http://ncm.gu.se/media/ncm/kup/Las_o_skriv/Lasoskriv_dell.pdf

Stenlund, K. (2017). *Läsutveckling under mellan-och högstadiet: En longitudinell studie av läsfärdigheter hos elever med och utan lässvårigheter*. Specialpedagogiska institutionen, Stockholms universitet. Hämtad från <https://su.divaportal.org/smash/get/diva2:1079457/FULLTEXT01.pdf>

Svantesson, J-O. (n.d). Fonem. I *Nationalencyklopedin*. Hämtad den 16 januari 2019. <http://www.ne.se.ezproxy.hkr.se/uppslagsverk/encyklopedi/lang/fonem>

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

Wengelin, Å., & Nilholm, C. (2013). *Att ha eller sakna verktyg: Om möjligheter och svårigheter att läsa och skriva* (1. uppl. ed.). Lund: Studentlitteratur.

Ödman, P. (2007). *Tolkning, förståelse, vetande: Hermeneutik i teori och praktik* (2., [omarb.] uppl. ed.). Stockholm: Nordstedts akademiska förlag.

Øster, A. (2004). *Læs! Les Läs. Læsevaner og børnebogskampaner i Norden*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.

11. Bilagor

11.1. Bilaga 1

(Norén, 2017, s.16)



11.2. Bilaga 2

Förfrågan om att delta i en studie om elevers svårigheter på mellanstadiet

Syftet med denna studie är att ta reda på vad lässvårigheter hos elever på mellanstadiet kan innebära enligt fem lärare. Som en del av detta kommer jag också ta reda på vilka lässvårigheter som enligt de fem lärarna är de vanligaste på mellanstadiet. Syftet består också i att ta reda på vad som enligt de fem lärarna kan ha orsakat lässvårigheterna.

Frågeställningarna som ska besvaras:

Vad innebär lässvårigheter på mellanstadiet enligt de fem lärarna?

Vilka är de vanligaste lässvårigheterna på mellanstadiet enligt de fem lärarna?

Vilka möjliga orsaker finns enligt de fem lärarna till elevers lässvårigheter på mellanstadiet?

Studien är ett examensarbete på avancerad nivå och är slutlig del av utbildningen till att bli grundlärare åk 4-6 vid Högskolan Kristianstad. Studien kommer genomföras som intervju under vårterminen 2019. Intervjun kommer att behandla din uppfattning om elever på mellanstadiet med läs- och skrivsvårigheter och beräknas ta ca 20 minuter. Du bestämmer en tid och plats där intervjun genomförs. Det är till stor vikt att intervjun genomförs i en ostörd miljö. Intervjun kommer att spelas in.

Den information som du lämnar kommer att på ett säkert sätt förvaras så att ingen obehörig kommer kunna ta del av den. Resultatet och hanteringen i uppsatsen kommer att ske på ett sådant sätt att ingen individ identifieras. Resultatet kommer att presenteras i examensuppsatsen samt muntligt för andra lärarstudenter och lärare (inom lärarutbildningen) på Högskolan Kristianstad. Inspelningarna kommer att raderas då examensarbetet blivit godkänt. Du har möjlighet att få ta del av resultatet genom en kopia av arbetet.

Deltagandet i undersökningen är frivilligt och du kan när som helst avbryta ditt deltagande utan närmare motivering.

Önskar du delta vänligen meddela ditt godkännande via mejl eller telefon till mig

Har du frågor eller funderingar är du varmt välkommen med dessa till mig.

Hälsningar Elin Olsson, student.

Elin Olsson
Student
elin.olsson0043@stud.hkr.se
0733-279299

Anna Smedberg Bondesson
Handledare/lektor i litteraturvetenskap
anna.smedberg_bondesson@hkr.se
044-2503367

11.3. Bilaga 3

Intervjufrågor till lärarna

Vilken grundutbildning har du? Har du nått någon extrautbildning inom lässvårigheter?

Hur länge har du arbetat som lärare?

Hur många mellanstadielklasser har du haft genom dina verksamma år?

Vad innebär en lässvårighet på mellanstadiet, för dig?

Hur märker du att en elev har svårt för läsning?

Vad anser du är "normen" i läsning på mellanstadiet?

Vilka tror du är de mest återkommande lässvårigheterna på mellanstadiet?

Vilka faktorer tror du kan ha orsakat lässvårigheter?

Vad tror du händer om man inte förebygger lässvårigheterna?