



Högskolan
Kristianstad

Högskolan Kristianstad
291 88 Kristianstad
044-250 30 00
www.hkr.se

Examensarbete på avancerad nivå, 15 hp, för Grundlärarexamen med inriktning
mot arbete i förskoleklass och grundskolans årskurs 1-3
Termin år: VT 2021
Fakulteten för Lärarutbildning

Pedagogiska anpassningar i undervisningen för elever i årskurs 1-3

**- Vilka stödfunktioner
använder lärare till elever i
läs- och skrivsvårigheter?**

Nellie Brink och Therese Ravn

Författare

Nellie Brink och Therese Ravn

Titel

Pedagogiska anpassningar i undervisningen av elever i årskurs 1-3

- Vilka stödfunktioner använder lärare till elever i läs- och skrivsvårigheter?

Engelsk titel

Pedagogical adaptations in the teaching of students in 1-3.

- What support functions do teachers use for students with reading and writing difficulties?

Handledare

Camilla Forsberg

Examinator

Kristina Juter

Sammanfattning

Denna studie syftar till att undersöka vilka pedagogiska anpassningar som sju verksamma lärare i en liten kommun i södra Sverige, i årskurs 1-3, använder till elever i läs- och skrivsvårigheter. Genom undersökningen vill vi skapa en djupare förståelse för lärares förutsättningar, anpassningar och uppfattningar när det gäller elever som är i läs- och skrivsvårigheter. Tidigare forskning som utnyttjas i studien lyfter fram både för- och nackdelar med de olika pedagogiska anpassningarna. Tidigare forskning visar på att digitala hjälpmedel är den största källan till hjälpmedel för elever i läs- och skrivsvårigheter. Data samlades in med hjälp av semistrukturerade intervjuer av sju verksamma lärare i årskurs 1-3. Undersökningen presenterar lärarnas uppfattningar om de olika anpassningarna de använder och som behövs i undervisningen för att utveckla elevernas lärande. Under analysen av resultatet används ett sociokulturellt perspektiv på lärande för att undersöka lärarnas uppfattningar om fungerande pedagogiska anpassningar för elever i läs- och skrivsvårigheter. Resultatet i studien visade att digitala hjälpmedel är den vanligaste anpassningen.

Ämnesord

Läs- och skrivsvårigheter, pedagogiska anpassningar, mediering, stödfunktion & interaktion.

Innehållsförteckning

1. Inledning och bakgrund	6
1.1 Syfte och frågeställningar	6
1.2 Centrala begrepp	7
1.2.1 Pedagogiska anpassningar	7
1.2.2 Läs- och skrivsvårigheter	8
1.2.3 Bildstöd	8
2. Teori	10
2.1 Sociokulturell teori	10
2.2 Stödfunktion	10
2.3 Interaktion	11
2.4 Mediering	12
3. Forskningsbakgrund	12
3.1 Digitala hjälpmedel	13
3.2 Upprepad lästräning	16
3.3 Diktering	17
3.4 Scaffolding	19
3.5 Kombinationsanpassningar	21
4. Metod och material	22
4.1 Undersökning	22
4.2 Urval och tillvägagångssätt	23
4.3 Material	24
4.4 Generaliserbarhet	24
4.5 Etiska överväganden	24
4.6 Analys av data	25
4.7 Metoddiskussion	26
5. Undersökning, Resultat och Analys	27

5.1 Pedagogiska överväganden	28
5.2 Kompensatoriska hjälpmedel och metoder	30
5.3 Analys	32
5.3.1 Stödfunktion.....	33
5.3.2 Interaktion	34
5.3.3 Mediering	34
6. Slutsatser och Diskussion	35
6.1 Digitala hjälpmedel	36
6.2 Upprepad lästräning	38
6.3 Scaffolding	38
6.4 Kombinationsanpassningar	39
6.5 Reflektioner över studiens genomförande.....	40
6.6 Förslag till fortsatta studier	40
7. Sammanfattning	40
Referenser	42
Bilaga 1 Intervjufrågor	45
Bilaga 2 Missivbrev	46

Förord

Vi vill uttrycka vår tacksamhet till alla lärare som deltog i intervjuerna. Vi vill även tacka vår handledare Camilla Forsberg som har stöttat oss i vårt arbete. Vi har haft ett väldigt bra samarbete mellan oss skribenter då vi har varit effektiva och produktiva. Vi har också anpassat oss efter varandras vardag och i dagens Covid-19 situation. Vi har under arbetets gång använt oss av varandras styrkor. Nellie är duktig på att formulera sig och komma ihåg de viktiga delarna för att få vårt arbete vidare. Therese är duktig på att tolka information från databaser och formulera sig i akademisk skrift.

1. Inledning och bakgrund

I Sverige har Skolverket konstaterat att det uppskattningsvis är mellan 6-8 procent av eleverna i grundskolan som är i stora läs- och skrivsvårigheter. Dessutom har 4-5 procent av den svenska befolkningen dyslexi, vilket motsvarar cirka 400 000 personer (Lundgren, Eklöf & Hedberg 2017). Läs- och skrivsvårigheter innebär svårigheter med att förstå och läsa texter samt att stava och skriva. Svenskämnet är det enda ämnet som har kunskapskrav från och med första klass. Dessutom har svenskämnet flest antal undervisningstimmar på lågstadiet. Därför är det väsentligt att elever i läs- och skrivsvårigheter får stöttning i sin läs- och skrivinlärning (Liberg & Smith 2019). De flesta barn som får läs- och skrivsvårigheter i tidig ålder riskerar att komma in i en ond cirkel. Svårigheter med läsförståelsen påverkar inte endast svenskämnet utan även alla övriga ämnen i skolan. Detta kan i värsta fall leda till att barnen förlorar sin självkänsla och utvecklar en negativ inställning gentemot skolan (Høien & Lundberg 2013). Tidiga insatser och upptäckter är av stort värde. Exempelvis, en elev i läs- och skrivsvårigheter som får tidigt stöd, får bättre förutsättningar att lära sig att läsa och skriva. Förutsättningarna kan även bli bättre för de som har dyslexi om svårigheterna upptäcks och om de får tidiga åtgärder (Lundgren m.fl. 2017).

Vår studie belyser därför vilka pedagogiska anpassningar som används i skolan för elever i läs- och skrivsvårigheter samt hur lärare ser på de pedagogiska anpassningarna. När vi som färdiga lärare kommer ut för att undervisa barn vill vi ha en plan för att motverka att elever i läs- och skrivsvårigheter ska utveckla denna negativa inställning gentemot skolan.

1.1 Syfte och frågeställningar

Syftet med studien är att undersöka hur lärare i årskurs 1–3 anpassar undervisningen till elever i läs- och skrivsvårigheter. Undersökningen ska ge svar på följande frågeställning:

- Vilka pedagogiska överväganden gör läraren för att anpassa undervisningen, i helklass, för att den ska hjälpa elever i läs- och skrivsvårigheter?
- Vilka kompensatoriska hjälpmedel och metoder används för att anpassa undervisningen till enskilda elever i läs- och skrivsvårigheter?

1.2 Centrala begrepp

I detta avsnitt har vi valt att presentera de definitioner och begrepp som upprepas i kunskapsöversikten. Begreppen beskrivs i följande ordning: pedagogiska anpassningar, läs- och skrivsvårigheter samt bildstöd.

1.2.1 Pedagogiska anpassningar

Pedagogiska anpassningar i skolan är till för att elever ska få rätt hjälp och motivation för att nå sin fulla potential (Skolverket 2020). Detta innebär för vissa elever att de får extra anpassningar eller särskilt stöd. Extra anpassningar får elever oftast i klassrummet. Särskilt stöd innebär oftast åtgärdsprogram och eleverna får gå till specialpedagog eller ha en elevassistent. Om eleverna har extra anpassningar kan det innebära att de har svårt att nå skolans mål. Skolan ska kunna ge eleverna de anpassningar de behöver för att uppnå målen. Extra anpassningar i klassrummen kan man, som lärare, ge till elever som har behov av en mindre insats där de inte behöver ett åtgärdsprogram. Denna anpassning görs inom ramen för vanlig undervisning. Några extra anpassningar som kan göras i skolan är att läraren förklarar för eleven på ett annat sätt eller ger tydligare instruktioner. Man kan även ge eleverna anpassade läromedel som exempelvis digitala hjälpmedel och programvaror för att få hjälp att förstå texter. Ett annat sätt kan vara att ge eleverna extra utrustning och material som extra stöd i undervisningen (Skolverket 2020). När vi i vår studie använder begreppet

pedagogiska anpassningar menar vi de anpassningar som läraren, utan formella beslut, erbjuder elever i läs- och skrivsvårigheter.

1.2.2 Läs- och skrivsvårigheter

Enligt den Specialpedagogiska skolmyndigheten (SPSM 2020) är läs- och skrivsvårigheter ett brett begrepp. Läs- och skrivsvårigheter inbegriper allt som rör svårigheter med att läsa och skriva. Läs- och skrivsvårigheter kan ha sin grund i exempelvis bristfällig undervisning, för lite övning, koncentrationssvårigheter, annat modersmål eller dyslexi. Vidare kan också språkliga, sociala, emotionella, medicinska eller begåvningsfaktorer påverka. Således är en gemensam faktor för alla elever som är i läs- och skrivsvårigheter, att de har svårighet att tillägna sig skriven text. Det är därför av stor vikt att sätta in tidiga insatser för elever i läs- och skrivsvårigheter. Enligt Skolverket (2020) kan en passiv inställning, från lärarens sida till elever som man misstänker är i läs- och skrivsvårigheter, resultera i negativa konsekvenser. Exempelvis kan det påverka både elevernas självförtroende och motivation negativt. Därför är det mest produktiva att sätta in tidiga insatser i läs- och skrivinlärningsfasen i förebyggande syfte. I vår studie innebär läs- och skrivsvårigheter elever som har någon typ av svårighet i utvecklingen av sin läs- och skrivförmåga.

1.2.3 Bildstöd

Bildstöd är enligt SPSM (2020) ett komplement i språket för de elever som befinner sig i läs- och skrivsvårigheter. Bildstöd är till för att eleverna ska kunna förstå texter. Dessutom ska bildstödet anpassas efter de förutsättningar eleven har. Kognitivt stöd är en typ av bildstöd som kan användas som ett minnesstöd eller tidsstruktur för de elever som är i behov av det. Några exempel på kognitivt stöd är Widgit, Pictogram, PCS och Bliss. Bildstöd ökar självständigheten för elever som inte klarar av uppgifter under lektionerna och därför känner att de sällan klarar målen. Därför är det viktigt att öka elevernas självförtroende.

Widgitsymboler är enligt SPSM (2020) ett bildstöd som en del använder hela livet men de flesta använder det i skolan. Bildstöd använder man för att lära sig läsa med hjälp av ordbilder. En del använder sig av Widgit för att förstå innehållet i en text ända upp i vuxen ålder. Widgit är idag det vanligaste bildstödet vi använder i Sverige där man tränar på sin läs- och skrivförmåga. Idag finns det ca 10 000 symboler, både i färg och svartvitt. Widgit har uppgraderats under senaste åren för att symbolerna ska vara enklare att förstå och lära sig.

Pictogram är enligt SPSM (2020) ett bildstöd för personer med utvecklingsstörning och begränsad talförmåga, men även begränsad förmåga att skriva och läsa. Pictogram-bilderna är svartvita och visar tydligt vad korten betyder. För att alla ska ha samma förståelse av bilderna finns det en text på bilden. Det finns ca 1800 Pictogram-bilder idag. Pictogram-bilderna används på olika sätt för att ge kommunikationsstöd men även minnesstöd till de som har behov av det.

PCS (Picture Communication Symbols) är enligt SPSM (2020) ett bildstöd anpassat för personer med rörelsehinder. Dessa personer saknar eller har otydligt tal. PCS är ett kommunikativt bildstöd och det kan användas genom hela livet. PCS har ca 5000 symboler. Dessa finns både i svartvitt och i färg. Bilderna används för att skapa kommunikationskort i vardagssituationer, det är alltså ett komplement till talet.

Bliss är enligt SPSM (2020) ett bildstöd som består av grafiska symboler, vilka ska föreställa ett språk. Bliss är ett kommunikativt bildstöd, alltså symboler som kombineras och bildar ord. Detta symbolspråk har sin egen grammatik. Bliss är ett bildstöd som används främst av personer med rörelsehinder som saknar eller har otydligt tal. Det finns ca 4500 grundbegrepp och 22 000 svenska blissord.

2. Teori

I detta avsnitt av studien introduceras den sociokulturella teorin som studien utgår ifrån. Först ges en beskrivning av det sociokulturella perspektivet, sedan beskrivs olika begrepp inom det sociokulturella perspektivet. Begreppen är följande: stödfunktion, interaktion och mediering. En förklaring på hur begreppen används i vår studie finns även i detta avsnitt.

2.1 Sociokulturell teori

En teori som har stort inflytande på just den pedagogiska utformningen inom skolans verksamhetsområde är den sociokulturella teoribildningen, där Vygotskij är grundaren (Säljö 2010). Säljö (2010) skriver om det sociokulturella perspektivet och pekar på att kunskap ofta utvecklas tillsammans med människor i form av bland annat sociala aktiviteter. Lundgren, Säljö och Liberg (2020) pekar på att det sociokulturella perspektivet, när det handlar om utveckling och kunskapsinhämtning, hjälper oss att förstå hur individer utvecklar sina förmågor i exempelvis skrivning och läsning. Vidare menar Lundgren m.fl (2020) att läraren spelar en avgörande roll för elever i läs- och skrivsvårigheter. Det är väsentligt att läraren innehar kunskapen om elevernas svårigheter. Detta för att kunna hjälpa dem vidare i sin kunskapsinläring. Vi har valt att använda oss av den sociokulturella teorin som utgångspunkt för denna studie, eftersom vi vill analysera och förstå olika lärares arbetssätt med elever i behov av särskilt stöd. Det sociokulturella perspektivet innebär att man intresserar sig för de processer där elever lär sig i samspel med andra (Säljö 2010). Viktiga begrepp inom det sociokulturella perspektivet är bland annat stödfunktion, interaktion samt mediering.

2.2 Stödfunktion

Stödfunktion innebär att läraren ger eleverna stöd i början av deras inlärningsprocess, för att stödet sedan stegvis minskas och eleverna klarar mer

själva. Sedan kan var och en använda kunskapen i sitt eget lärande (Säljö 2010). Ett exempel på en stödfunktion är scaffolding som beskrivs som en del i det sociokulturella perspektivet (Säljö 2010). Scaffolding innebär att låta eleverna diskutera med varandra för att därefter få en individuell förståelse för området. Ytterligare exempel på hur stödfunktioner kan beskrivas inom det sociokulturella perspektivet är den proximala utvecklingszonen. När en elev är i denna zon betyder det att eleven kan nå målen med hjälp av stöd. I vår studie har vi undersökt hur lärare arbetar med elever i läs- och skrivsvårigheter, hur lärarna i praktiken anpassar undervisningen och vilka kompensatoriska hjälpmedel som lärarna använder. Lärarens förutsättningar är en stor del i de studier som använder sig av det sociokulturella perspektivet. När vi i vår studie använder begreppet stödfunktion menar vi det individuella stödet som läraren ger eleven för att uppnå målen.

2.3 Interaktion

Enligt Vygotskij (2001) är interaktion en grundtanke i det sociokulturella perspektivet. Vygotskij (2001) betraktar elevernas sociala interaktion som en förutsättning för att utveckla både intellektuell och social skicklighet samt kompetens. Enligt Säljö (2010) är det genom kommunikation med andra som vår världsbild skapas. Säljö (2010) pekar på att språket är den mest unika beståndsdel i mänsklig kunskapsbildning. Dessutom är det den mest unika beståndsdel i vår förmåga att kommunicera erfarenheter med andra. Genom interaktion i form av kommunikation med andra, blir elever delaktiga i att beskriva världen och att samspela med andra elever med olika uppgifter och aktiviteter (Säljö 2010). När vi i vår studie använder begreppet interaktion menar vi interaktionen mellan lärare och elev och mellan elev och elev.

2.4 Mediering

Mediering är ett väsentligt begrepp inom det sociokulturella perspektivet och innebär att elever kan hantera omvärlden med hjälp av fysiska redskap (Säljö 2000). Exempel på fysiska redskap är digitala hjälpmedel som exempelvis talande tangentbord. Enligt Lundgren m.fl. (2020) kan även användningen av det språkliga redskapet ses som en form av mediering. Ett exempel på ett språkligt redskap är att låta elever i läs- och skrivsvårigheter redovisa muntligt istället för skriftligt. Det språkliga redskapet används genom att tänka och kommunicera på olika sätt. Att tänka och kommunicera i språk är svårt för elever i läs- och skrivsvårigheter. Eftersom mediering hjälper individer att tänka och kommunicera på fler sätt än genom exempelvis skrift och muntligt språk, kan mediering vara utvecklande för elever i läs- och skrivsvårigheter. När vi i vår studie använder begreppet mediering menar vi att elever i läs- och skrivsvårigheter inte endast behöver använda en metod utan att metoderna i undervisningen är anpassade efter deras förutsättningar.

3. Forskningsbakgrund

I detta avsnitt av arbetet introduceras studier om pedagogiska anpassningar för elever i läs- och skrivsvårigheter i årskurs 1-3. De pedagogiska anpassningar som tas upp är digitala hjälpmedel, upprepad lästräning, diktering, scaffolding och kombinationsanpassningar. Här introducerar vi tio undersökningar som är genomförda i Sverige, England, Turkiet, USA och Nya Zeeland. Vi har valt de här studierna för att få både ett svenskt perspektiv och ett internationellt perspektiv på vilka pedagogiska anpassningar som används för elever i läs- och skrivsvårigheter. Vi anser att det är viktigt att ha ett bredare perspektiv om vilka anpassningar som elever i läs- och skrivsvårigheter kan bli hjälpta av i olika länder.

3.1 Digitala hjälpmedel

Flewitt, Messer och Kucirkova (2015) genomförde en studie som undersöker hur vi i skolsystemet har varit relativt rädda för att lägga till digital teknik i läroplanen, även om barn till stor del är omgivna av digital teknik dagligen. De studerade barn i åldrarna 7–13 från tre specialskolor i England för att få en exakt beskrivning av hur digital teknik påverkar barn i lässvårigheter. De studerade tre klasser med 30 elever i varje klass (Flewitt, Messer & Kucirkova 2015). Metoden de använde var att de observerade tillfällen då barnen interagerade runt en iPad. Dessutom genomförde de intervjuer med personal för att utforska deras attityder till digitala hjälpmedel.

Slutligen samtalade de med några av barnen för att få veta mer om deras upplevelser av att använda iPads. Från början av experimentet såg de en utveckling av barnens samarbetsförmåga genom att de började vara mer hjälpsamma mot varandra. Forskarna såg att de barn som brukade ägna lite uppmärksamhet i klassen nu istället visade stor uppmärksamhet och spänning för att vara där och göra det arbete som lärarna tilldelade dem (Flewitt, Messer & Kucirkova 2015). Studien utgick från den sociokulturella konceptualiseringen av lärande. Här betonas att mentala processer har sociala ursprung och att de uttrycks genom interaktion med stöd av exempelvis språket eller kulturella föremål, som har växt fram med tiden (Flewitt, Messer & Kucirkova 2015).

Även Genlott och Grönlund (2013) belyser fördelar med att låta elever använda digitala hjälpmedel i undervisningen. De genomförde en studie som baserades på observationer av två klasser i årskurs 1 som användes som testgrupp. Det empiriska materialet i denna studie är begränsat i sammanhanget då det endast är en skola i Sverige, bestående av sammanlagt 87 elever inkluderade. Resultatet är dock tillräckligt tydligt att det ändå kan ha betydelse för generaliserbarheten till övriga 7-åringar på svenska skolor. Testgruppen var indelad i två grupper och består av sammanlagt 41 elever som är sju år gamla. Dessutom deltar två andra klasser i årskurs 1 som användes som kontrollgrupp. Kontrollgruppen är indelad i

två grupper. Sammanlagt består kontrollgruppen av 46 elever som är sju år gamla. Klasserna går på samma skola i Sollentuna, Sverige. Alla elever som går i årskurs 1 på skolan i Sollentuna är inkluderade i studien. Testperioden varar under ett läsår, från augusti 2010 till och med juni 2011. Lärarna har, under testperioden, 20 datorer som fördelas mellan klasserna. Syftet med studien är att testa metoden *Att skriva sig till lärande* i avsikt att försöka förbättra läs- och skrivarbetet för elever i årskurs 1. *Att skriva sig till lärande* har både skillnader samt likheter med metoden ASL (att skriva sig till läsning). Det som skiljer de olika metoderna åt är exempelvis att i ASL- metoden skriver eleverna på dator eller surfplattan och använder sig av finmotoriska övningar jämsides med i undervisningen. Däremot, i *Att skriva sig till lärande* behandlar eleverna båda processerna var för sig. Träning av handskrivning framflyttas till årskurs 2 eftersom eleverna då är bekanta med bokstävernas ljud, form samt sammanslagning till ord. Testgruppen läser och skriver med digitala hjälpmedel parallellt som eleverna i kontrollgruppen läser och skriver för hand på ett sedvanligt sätt. Genom att låta grupperna göra olika, resulterar det i en tydlig jämförelse. Genlott och Grönlund (2013) menar att studiens resultat visade på avsevärt förbättrad läsfärdighet. Den största förbättringen genom användandet av digitala hjälpmedel visade sig dock vara skrivförmågan. Studenterna i testgruppen skrev längre texter med bättre struktur och tydligare innehåll än eleverna i kontrollgruppen. De elever i testgruppen som är i läs- och skrivsvårigheter gör mycket bra ifrån sig på testet. Exempelvis, en elev i testgruppen som misstänks ha dyslexi, klarar av att skriva en läsbar text bestående av 359 ord. Kontrollgruppens texter är korta och kvalificerar sig inte riktigt som berättelser. Gällande läsförmågan framgår det att testgruppens elever läser och kommenterar varandras texter online, vilket innebär att de fick möjlighet att förbättra sin text. Dessutom pågår också skriftliga diskussioner online som resulterar i att eleverna förbättras i både sin läs- och skrivförmåga. Enligt Genlott och Grönlund (2013) kan alla elever prestera utifrån lika villkor då de digitala hjälpmedlen används i undervisningen. Studien utgår från det sociokulturella perspektivet på lärande. Vygotskij (2001) beskriver att

kommunikation mellan människor krävs för att tänkandet och språket ska utvecklas hos en individ. Genom att samspela med en kunnigare person sker ett lärande som innebär att individen kan bli självständig i uppgiften. I studien av Genlott och Grönlund (2013) diskuterar eleverna exempelvis bokstäver, texter och ord med sina klasskamrater samt lärare. Detta bedöms vara avgörande i sociokulturellt perspektiv på lärandet (Genlott & Grönlund 2013).

Men det finns även studier som pekar på negativa effekter av att låta elever i de yngre åldrarna ha egen dator under lektionerna. Islam och Grönlund (2016) sammanställer en kunskapsöversikt som är baserad på en systematisk granskning av litteratur som är relevant för ämnet gällande utnyttjandet av datorer i klassrummet på grundskolan. För att garantera granskningsprocessens giltighet och noggrannhet, följer Islam och Grönlund (2016) Webster och Watsons (2002) riktlinjer. Dessutom följer de också Okoli och Schabrams (2010) riktlinjer. Materialet som används i denna studie sammanställdes av totalt 297 publikationer. Studien utgår från det konstruktivistiska perspektivet där lärandet ses som en process av återskapande istället för kunskapsöverföring. Enligt det konstruktivistiska perspektivet behöver läraren skapa en miljö där barnet engageras i så mycket upplevelser som möjligt. Detta för att eleven ska få möjlighet att utvecklas samt för att hantera tänkande, lek och lärande (Islam & Grönlund 2016). Det konstruktivistiska perspektivet syns bland annat i studien genom att alla elever fick varsin dator och alla elever fick själva agera och komma fram till lösningar vilket är "learning by doing" och ta mycket eget ansvar (Islam & Grönlund 2016). Studien visar några av bristerna i införandet av att eleverna skulle ha egen dator. De negativa effekterna som framfördes i studien var att eleverna förlorade uppmärksamhet under undervisningen samt att risken för missbruk av sociala medier, som exempelvis kan användas för mobbning på nätet, ökade. Ytterligare en negativ effekt var fysiska besvär, exempelvis huvudvärk samt ryggsmärtor på grund av för mycket stillasittande och användandet av dator (Islam & Grönlund 2016).

3.2 Upprepad lästräning

På grund av att forskare som genomfört kvalitativa studier inte arbetar med större grupper av människor, har Ulu och Akyol (2016) valt ut en elev i årskurs 3 som kallas student D. Student D valdes slumpmässigt ut från en grundskola i provinsen Afyonkarahisar, Turkiet. Resten av urvalet var av en okänd mängd elever i lässvårigheter i grundskolan i provinsen Afyonkarahisar (Ulu & Akyol 2016). Studien utgick från den sociokulturella teorin där läraren stöttar eleven genom exempelvis att modellera och visar hur man ska skriva, tills eleven blir självständig och kan göra det själv (Ulu & Akyol 2016). Forskarna undersökte i sin studie vilken påverkan upprepad lästräning har för att motverka läsförståelseproblem hos elever i årskurs 3. Metoden de använde var litteraturforskning av ämnet samt gjorda observationer (Ulu & Akyol 2016). Studien fokuserade dessutom på att belysa elevers besvär med tolkning samt avkodning av olika texter. Studiens resultat visar att lärare som utnyttjar en varierande och repetitiv metod med undervisning som skiftar undervisningsmetod, i förlängningen hjälper sina elever att förbättra sina läs- och skrivkunskaper. Lärarens kunskaper om varierande undervisningsmetoder är således centrala för elevers läs- och skrivprogression (Ulu & Akyol 2016). Detta är en fallstudie och en åtgärdsforskning som syftar till att identifiera ett större problemområde, eller med andra ord, identifiera lösningar på en större grupp problem. Syftet med studien är att identifiera läsförståelseproblem. Målet är att identifiera lösningar eller sätt att undgå läsfel och därigenom skapa ett system med lösningar på problemen kring läsförståelse (Ulu & Akyol 2016).

I likhet med Ulu och Akyol (2016) anser Fälth (2013) att upprepade samt systematiska insatser med tillämpligt stoff kan vara resultatrika för elever i lässvårigheter. Dessutom betonar Fälth (2013) att det är väsentligt att låta eleverna få en paus efter en intensiv period av upprepad lästräning, i syfte att befästa de nya kunskaperna. Fälth (2013) studie är baserad på en undersökning av 130 elever i lässvårigheter i årskurs 2. Eleverna valdes ut från 41 svenska skolor. I studien är

eleverna indelade i fyra grupper där grupperna tränar på olika förmågor. En grupp har en kombination av både läsning och fonologisk träning. En grupp tränar enbart läsning. En grupp har enbart fonologisk träning och den sista gruppen har vanlig specialundervisning. Studien visar att den grupp som uppvisar störst framgång är den som tränar på både fonologi samt läsförståelse samtidigt. Däremot visar studiens resultat att det fortfarande finns en utmaning för elever i lässvårigheter. Med hjälp av kombinationsträningen minskas den här utmaningen. Enligt Fälth (2013) är det vanligt att specialpedagogen, i samspel med klassrumsläraren, bestämmer vilka elever som får specialundervisning efter identifiering av deras svagheter. Studiens resultat belyser att i den kombinerade gruppen blir resultatet att endast sju av 25 elever fortfarande behöver specialundervisning. En bidragande faktor till att den kombinerade träningen är den mest effektiva är att den erbjuder en variation mellan två olika program. Motivationen hos eleverna stärks eftersom det kan öka deras möjlighet att klara av målen eftersom ett av programmen borde passa elevernas specifika svårigheter. Studien är baserad på ett didaktiskt perspektiv eftersom den riktar sig in på lärarens arbete samt elevers lärande och kunskapsbildning. Dessutom skriver författaren om hur undervisning går till samt hur den påverkar elevers lärande och tänkande (Fälth 2013).

3.3 Diktering

I Kraft, Thurfjell, Rack och Wengelins (2019) studie undersöktes text som barn i stavningssvårigheter har skrivit. I studien undersöktes textens längd, stavfel och lexikala egenskaper. Här använder lärarna olika sätt att skriva text på, diktering, i muntlig och skriven text. Forskarna vill se vilka skillnader det blir i de olika texterna. I studien arbetar man med 18 elever, nio pojkar och nio flickor, alla i någon form av stavningssvårigheter. Studien utförs i mindre skolor i södra Sverige, där alla elever är uttagna av specialpedagog och klasslärare. Det är en stor utmaning att hitta nya och olika redskap för att hjälpa elever i stavningssvårigheter i deras skrivutveckling. Genom denna studie vill Kraft m.fl.

(2019) få fram hjälpmedel som ska underlätta tillägnet av ett skriftspråk hos de barn som är i stavningssvårigheter. Tanken med diktering är att eleverna istället för att skriva får diktera orden och genom detta kan elevernas stavning och textskrivande bli bättre. Förhoppningsvis ska även detta arbetssätt kunna stärka elevernas motivation att skriva. Diktering behöver inte innebära en enklare textskrivning för eleverna. De måste hantera dikteringen genom tydligt skriftspråk. Den skrivna texten ska följa skriftspråkets normer. Om inte dikteringsverktyget hanteras rätt, kan texten bli helt oläslig. Detta till följd av att eleven talar otydligt eller med dålig svenska. Studien visar att elever som använder diktering har färre stavfel än när de skriver en text utan diktering. Eleverna klarar att diktera texten med bra språkliga egenskaper för deras nivå, detta på grund av att de har fått en tydlig förståelse och instruktioner i diktering. När det gäller längden på texten är det ingen större skillnad på de tre olika sätten att skriva. Däremot har muntlig text inte lika långa ord och inte heller lika bra lexikal densitet i språket som dikterad och skriven text. Det forskarna avser med lexikal densitet är hur många informationsbärande ord som finns i en textyta, ju fler informationsbärande ord en text har, desto högre blir textens lexikala densitet. Kraft m. fl. (2019) har i huvudsak fokuserat på den sociokulturella teorin. De använder sig även av den kognitiva teorin eftersom dikteringsverktyget får eleverna att arbeta kognitivt. Forskarna drar slutsatsen att det behövs vidare forskning som belyser hur flera grupper arbetar med dikteringstext. Däremot kan dikteringsverktyg vara ett givande sätt att underlätta skrivprocessen för elever i stavningssvårigheter. Det saknas forskning på hur stöd ska utformas för elever i stavningssvårigheter men i Skollagen som trädde i kraft 2019 står det att stöd ska ges till de elever som inte annars når målen. Dyslexiförbundet arbetar också med att hjälpa barn och ungas rätt till det stöd som behövs i skolarbetet.

Datchuk och Dembek (2018) pekar på att många elever i tidigare studier har svårigheter med två kritiska transkriptionskunskaper, handskrift och stavning. Studien genomfördes i ett förortsområde på en grundskola i New England, USA, i

ett specialutbildningsresursrum. Resursrummet är nära elevernas vanliga klassrum. I studien anmäler sig fem elever att delta, från tredje och fjärde klass. Två av eleverna har redan specialundervisning medan tre var på väg att behöva det. De båda som har specialundervisning får läsavkodning i liten grupp och stavningsinstruktion samt extra läsförståelse. De andra tre får kompletterande stöd inom skolan. Elevernas svårigheter kan i framtiden medföra att de inte kommer kunna formulera enkla meningar under sina grundläggande studier. Datchuk och Dembek (2018) använder sig av flera olika lärandeteorier i sin studie, kognitiva, behavioristiska och sociokulturella teorin. I studien kämpar lärarna för att eleverna konsekvent ska bygga hela och enkla meningar. I förundersökning använder forskarna ett ramverk som är en databaserad individualisering. Här vill man forska i hur eleverna anpassar sig i olika svårigheter på flera olika sätt.

Uppfinningsförmågan är stor för att lära ut enkel meningsbyggnad. Två anpassningar som används i denna studie är en modifierad form av omslagkopiering-jämför, vilket är ett tillvägagångssätt för stavningssvårigheter och den andra är längre tid för handskrivning. En slutsats är att alla eleverna i undersökningen visar framsteg i enkel meningsbyggnad, resultaten visar även att svårighetsgraden var hög för många elever vilket gör studien till viss del svårtolkad.

3.4 Scaffolding

Dix (2016) visar i sin studie hur scaffolding (stödfunktion) kan ge vägvisning när det gäller hur lärarens skrivpedagogik kan användas. Studien undersökte noga och utmanade den forskningslitteratur om scaffolding som redan fanns. I Dix (2016) studie framkommer det att elevernas närvaro i tidigare studier i stor utsträckning saknas. Detta gör att Dix (2016) vill studera lärarens och elevernas samarbete i fråga om scaffolding. I studien analyseras, observeras och tolkas hur läraren tillsammans med eleverna arbetar för att eleverna ska lära sig läsa. Lärarna knyter flera lager av scaffolding runt eleverna. Detta genom att läraren inspirerar eleverna att prata med varandra och läraren uppmuntrar även till metakognitiv

medvetenhet, detta genom att stimulera elevernas tankeprocesser som handlar om det egna tänkandet eller handlande. Scaffolding ingår i den sociokulturella teorin. Undervisningen i scaffolding används som en handledning där eleven får stöd av läraren till behovet av det minskar. Den observation som görs äger rum i en klass med 28 elever som är sex och sju år i Nya Zeeland. För att få ett fokus på interaktioner mellan eleverna och läraren undersöker Dix två elever med hög och två elever med låg läskunnighet. Studiens fokus ligger på hur läraren lär ut till sina elever på vilket sätt man skriver en karaktärsbeskrivning. Eleverna har som förförståelse fått diskutera om litterära karaktärer under bokveckan.

Undervisningen som genomfördes görs under sex tillfällen, tre av tillfällena filmas och analyseras djupt. Varje lektion delas in i olika delar med undervisning för läskunnighet. Därigenom analyseras uppgiften, hur läraren medierade handlingar och elevernas svar. Enligt Dix innebär detta upplägg att olika sinnen används och en diskussion uppstår. Det möjliggör olika former av förhandlingar mellan deltagarna. Dix kommer fram till att vid scaffolding, genom att vara lyhörda, komplexa och återkommande, blir arbetet lättare för elevernas lärande.

I en annan studie undersöker Sträng och Åberg-Bengtsson (2010) scaffolding (stödfunktioner). I studien ingick 36 elever som var mellan 8–10 år. Den gjordes på en skola i västra Sverige och innefattar tolv lärare som skulle sätta ihop ett tema i naturvetenskap. Eleverna kom från sex klasser och studien pågick under fyra månader. Lärare och elever studerar vatten som ett miljöfenomen, både praktiskt och teoretiskt. Målen för uppgiften är att eleverna skulle kunna diskutera om vattencykeln och förstå hur den fungerar. Sträng och Åberg-Bengtsson använder här de inspelningar som analyseras för att undersöka de former av scaffolding som lärarna använder i övningen. I studien urskiljer Sträng och Åberg-Bengtsson tre olika modeller för scaffolding. Första modellen handlade om att läraren visar en bild och eleverna ska genom att titta på bilden kunna förklara deras kunskap om vattencykeln. Detta är inte särskilt framgångsrikt då de flesta elever har svårt att "Berätta om bilden" och gissar istället för att redogöra. Den andra modellen handlade om att eleverna ska berätta om vad de tror vattencykeln

är och hur den fungerar. Få elever har kunskap om vattencykeln och därför har de svårt att själva kunna ha en uppfattning om den. Den sista modellen handlar om att följa vattencykelns mönster, här kan några få elever följa mönstret. Lärarna vill kontrollera vad eleverna lär sig, men det visar sig att eleverna har svårt att veta vad de skulle redogöra för. Detta skulle kunna bero på att lärarna var för oklara om förväntningarna i uppgiften. Eleverna kommer olika långt i uppgiften, en del förstod vattencykeln, andra har däremot svårt att diskutera och förstå. Sträng och Åberg-Bengtsson (2010) använder sig av den sociokulturella teorin när de beskriver de former av scaffolding som de ser under observationerna. Meningsskapande och inlärning är två processer där man är tacksam för de erfarenheter och kunskaper man får i samhället. Syftet med studien mera exakt är att analysera, beskriva och diskutera, hur scaffolding kan användas i samtalen mellan lärare och elev och inte att studera elevernas förståelse i sig.

3.5 Kombinationsanpassningar

Enligt Fälth, Gustafson, Svensson och Tjus (2014) finns det studier som undersöker olika metoder som ska förbättra för elever i läs- och skrivsvårigheter som ska förbättra deras skriftspråkliga förmåga. Forskarna upptäckte däremot att det inte fanns många studier där man undersöker hur lärarna som deltagit i studien upplever skillnader eller vilka erfarenheter lärarna fått av studierna. Elever i läs- och skrivsvårigheter har studerats i tidigare studier (Fälth, Gustafson, Tjus, Heimann, & Svensson 2013; Gustafson, Fälth, Svensson, Tjus & Heimann 2011). Dessa studier visar att fonologisk och ortografisk träning var positiv i elevernas läsning. Forskarna vill nu se lärarnas upplevelser, perspektiv och erfarenheter i att vara med i denna interventionsstudie. De använde två olika datorbaserade lästräningsprogram i interventionerna. Första gruppen var inriktade på ortografisk läsförståelseträning, alltså träna läsning med förståelsen i fokus. Andra gruppen fick använda ett fonologisk inriktat program och kombination av båda träningsprogrammen blev den tredje gruppen. Även en fjärde grupp som erhöll ordinarie specialundervisning var en kontrollgrupp. Alla elever fick samma

mängd träning. Efteråt intervjuades 18 lärare av de totalt 42 lärare som varit med i interventionsstudien. Sammanlagt deltog 100 elever i lässvårigheter som deltog. Resultatet av analysen av intervjuerna med de 18 lärarna visar att den flexibilitet som finns inom respektive intervention och fasta yttre struktur som erbjuds upplevs som positivt. Lärarna anser även att det är en bidragande del i elevernas framgång i läsning. Motivationen tyckte lärarna är bättre både för lärarna själva och för eleverna. Slutsatsen forskarna drog av studien är att arbetssättet ger både lärarna och eleverna motivation och de är positiva till arbetssättet. Även innehållet med viss individanpassad träning och med datorbaserad lästräning/intervention, med fasta ramar, tyckte lärarna oftast är effektivt. Framförallt märks det en ökad läsförmåga hos eleverna. Ytterligare ett resultat för kombinationsgruppen var en uppföljning som gjordes efter sommarlovet, flera månader senare och som visade att 18 av 25 elever bedömdes inte behöva specialundervisning längre.

4. Metod och material

Studiens tillvägagångssätt presenteras i detta avsnitt. Här presenteras val av metod, urval och tillvägagångssätt, material, generaliserbarhet och etiska överväganden. Till sist presenteras hur datan har analyserats och metoddiskussionen.

4.1 Undersökning

Vi har valt att göra en kvalitativ undersökning med semistrukturerade intervjuer. Enligt Denscombe (2018) bidrar semistrukturerade intervjuer till att svaren är öppna och mer utvecklade. Dessutom ligger fokuset på att den som blir intervjuad har möjlighet att utveckla sina svar. Dessa semistrukturerade intervjuer syftar till att få en djupare kännedom om hur sju lärare i årskurs 1–3 anpassar undervisningen till elever i läs- och skrivsvårigheter. Intervjun syftar också till att utröna vilka kompensatoriska hjälpmedel lärarna använder och huruvida lärarna

utnyttjar dem för elever i läs- och skrivsvårigheter. Vi har spelat in och transkriberat intervjuerna och jämfört dessa med varandra.

Då vi har valt att undersöka lärarens tankesätt och erfarenheter anser vi att en kvalitativ metod är passande för denna studie. Enligt Denscombe (2018) finns det många fördelar med att använda en kvalitativ metod. En fördel är exempelvis att man kan utnyttja semistrukturerade intervjuer. Dessa intervjuer kan ge utrymme för lärarnas uppfattningar och tolkningar. Ytterligare fördel vi ser med att använda kvalitativ metod är att vi hade möjlighet att kontakta deltagarna i efterhand. Detta om någonting var oklart under intervjun eller om vi fick fler frågor som vi ville få svar på. En nackdel vi ser med denna metod är att det är ett lågt antal deltagare då vi endast har intervjuat sju lärare. Exempelvis, vi har inte ett lika stort urval som om vi skulle ha skickat ut en enkät. Ytterligare en nackdel kan vara att sammanställningen av intervju svaren kan ta lång tid att sammanfatta och dra slutsatser av.

4.2 Urval och tillvägagångssätt

Vi har valt att göra ett bekvämlighetsurval. De som ingår i intervjun är sju lärare i 1–3 från fyra olika skolor i samma kommun. Till vår undersökning har vi valt ut lärare som har mer erfarenhet av läs- och skrivsvårigheter och lärare som inte har lika mycket erfarenheter. Tillvägagångssättet vi använde för att hitta respondenterna var att vi först mailade flera olika lärare som vi var i kontakt med och frågade om de ville ställa upp på vår intervju. Därigenom fick vi kontakt med sex av respondenterna. Sedan mailade vi också en rektor och frågade om det var någon av lärarna på hennes eller hans skola som kunde bli intervjuade. Därigenom kom vi i kontakt med ytterligare en av respondenterna. Intervjufrågorna skickades ut i förväg till de sju 1–3 lärare som har intervjuats. Orsaken till det var att vi ville att de ska kunna förbereda sig inför intervjuerna. Enligt Denscombe (2018) är det större chans att respondenterna deltar i studien om de får frågorna innan intervjun. Inledningsvis i intervjuerna berättade vi för respondenterna hur lång tid

intervjuerna förväntades ta för att de skulle ha möjlighet att fullfölja den. Intervjuerna spelades in och efter intervjuerna transkriberade vi och jämförde respondenternas svar.

4.3 Material

Intervjuerna genomfördes via Zoom och Google meet på grund av den rådande pandemin. Enligt Denscombe (2018) är det mänskliga minnet ganska opålitligt och därför är det viktigt att sätta sin tillit till en mer varaktig inspelning. Därför valde vi att spela in frågorna vi ställde och respondenternas svar, under intervjun. Ytterligare en fördel med ljudinspelning är att vår uppmärksamhet kunde vara på intervjusituationen istället för att lägga uppmärksamheten på att anteckna. Vi transkriberade lärarnas svar och noterade om det tog tid för respondenterna att tänka efter. Vi noterade även eventuella följdfrågor som vi hade. Dessutom noterade vi respondenternas betoning genom att fetmarkera.

4.4 Generaliserbarhet

Eftersom studiens omfattning och urval är avgränsad, kan vårt resultat inte generaliseras. Även om det inte kan generaliseras kan resultatet skapa en igenkänningsfaktor för andra lärare. På så sätt kan resultatet nå ett vidare område som underlag för vidare diskussioner bland lärare. För den här studien innebär det att vårt resultat endast är giltigt för de sju lärare som deltog i intervjuerna. Respondenterna har olika erfarenheter och det medför att vårt resultat inte är representativt för alla 1-3 lärare i den här kommunen.

4.5 Etiska överväganden

Enligt Denscombe (2018) finns det fyra huvudprinciper för forskningsetik. Det är att man ska skydda deltagarnas intresse, man ska garantera att deltagandet är frivilligt och baserat på informerat samtycke, man ska undvika falska förespeglningar och att forskningen ska bedrivas med vetenskaplig integritet samt man ska följa den nationella lagstiftningen. Vi har utgått från dessa fyra

huvudprinciper för forskningsetik genom att vi upplyste deltagarna om syftet med studien och att vi inte har använt deras namn. Dessutom har vi upplyst deltagarna om att ingen annan skulle lyssna på de inspelade intervjuerna förutom vi och eventuellt vår handledare och bedömande lärare. Dessutom har vi informerat respondenterna om att vi ska transkribera det som sägs under intervjun men att det bara är vi som ska ha förfogande över det materialet. Till sist har vi informerat respondenterna om att vi endast ska använda deras svar i vår studie. Enligt Denscombe (2018) är det viktigt att skapa trygghet för deltagarna för att undvika psykologisk skada till följd av den forskning vi bedriver. Dessutom är det viktigt att minska stress för deltagarna. Därför måste forskaren tänka sig att sannolikheten kan ses som inkräktande, särskilt om det kommer känsliga frågor eller något som kan hota deltagarnas uppfattningar, detta eftersom det kan ge upphov till psykologisk skada. Tänkbara problem som kan uppstå är om någon av deltagarna inte samtycker och därför inte vill ställa upp på att bli intervjuad och inspelad. En svårighet som kan uppstå med valet av kvalitativ metod, kan vara att deltagarna inte är helt objektiva på grund av deras tidigare perspektiv i intervjusvaren. Av den anledningen ser vi att det kan bli problematiskt att dra allmänna slutsatser utefter endast intervjuer.

4.6 Analys av data

Under analysen av det insamlade materialet tillämpade vi innehållsanalysens procedur (Denscombe 2018). Proceduren handlar om att bryta ner helheten i mindre komponenter för att successivt kunna sammanställa olika kategorier och nyckelord. De upprepade nyckelorden markeras i resultatet av vår studie genom att vi skriver "ett flertal" eller "alla" när flera av respondenterna nämnde samma eller liknande metoder och hjälpmedel.

4.7 Metoddiskussion

När vi valde metod tänkte vi vad vi ville ta reda på i studien och vilka för- och nackdelar som kvalitativa och kvantitativa studier har. I vår studie ville vi undersöka vilka pedagogiska anpassningar lärare i årskurs 1-3 använder för elever i läs- och skrivsvårigheter. Vi valde att göra en kvalitativ studie där vi använde oss av semistrukturerade intervjuer för lärare i årskurs 1-3. Det gav oss möjlighet att gå in på djupet i frågorna och även ställa följdfrågor. Vi ville få en djupgående bild av lärarnas svar och därför valde vi en kvalitativ metod istället för en kvantitativ metod. En kvantitativ metod hade inneburit fler respondenter men det hade givit mer övergripande svar angående de pedagogiska anpassningar lärare i årskurs 1-3 använder för elever i läs- och skrivsvårigheter. I vår studie har vi intervjuat sju 1-3 lärare på fyra olika skolor. Vi har inget stort antal respondenter och detta betyder att vi inte kan generalisera resultatet. Denscombe (2018) belyser både för- och nackdelar med att använda en kvalitativ undersökning som vald metod. En nackdel är att det är en ostrukturerad metod eftersom den insamlade datan behöver kodas innan det går att analyseras i exempelvis intervjuer. Detta upptäckte vi när vi transkriberade de inspelade ljudfilerna. En ytterligare nackdel som Denscombe (2018) belyser är att den kvalitativa undersökningen som vald metod bygger på djupstudier av ett begränsat antal enheter. Å ena sidan resulterar det i att det blir svårare att generalisera till andra likartade situationer. Å andra sidan menar Denscombe (2018) att en fördel med kvalitativ undersökning, är att den bygger på forskarens tolkning och att det inte behöver finnas en korrekt förklaring som stämmer i alla studier. Dessutom kan olika forskare komma fram till olika svar även om de använder samma metoder. Med hänsyn till Denscombes (2018) diskussion om olika för- och nackdelar, menar vi att en kvalitativ undersökning är tillämplig för vår studie. Detta eftersom studiens syfte är att undersöka lärares tankar och erfarenheter gällande pedagogiska anpassningar i årskurs 1-3 till elever i läs- och skrivsvårigheter. Vi har i vår studie funnit att respondenternas uppfattningar, trots att de är begränsade, ibland överensstämmer i

majoriteten av frågor. Intervjuerna dokumenterades med hjälp av ljudinspelning på Zoom och google meet. Det gjordes med tanke på syftet att de senare skulle transkriberas och inte behöva lägga tid på att föra anteckningar under intervjun. Vi valde att spela in på bådars datorer för att vara säkra på att materialet skulle sparas.

5. Undersökning, Resultat och Analys

En sammanställning av resultatet, utifrån intervjufrågorna som respondenterna svarade på, presenteras i det här kapitel. För att underlätta för läsaren har vi använt oss av fiktiva namn på alla respondenter. Vi har sammanställt resultatet efter våra båda frågeställningar. För att få en överblick av respondenternas situation har vi lagt till en tabell (se figur 1). Vi har sorterat tabellen utefter respondenternas erfarenheter.

Namn	Antal år i yrket	Erfarenhet
Bodil	40	Hon har 16 års erfarenhet som specialpedagog. Innan dess arbetade hon i förskoleklass parallellt i ettan och tvåan.
Lisa	30	Hon har arbetat i ett par olika skolor i södra Sverige och arbetar nu i ett tvålärarsystem med Sara.
Sara	20	Hon har arbetat som lärare på flera olika skolor och kommuner. Nu arbetar hon i ett tvålärarsystem tillsammans med Lisa.
Molly	16	Hon har arbetat på flera olika skolor och studerar nu vidare till specialpedagog

Mira	15	Hon har arbetat som lärare i både låg och mellanstadiet tillsammans med Ellie de senaste sju åren.
Ellie	12	Hon har erfarenheter i både låg och mellanstadiet undervisning. De senaste sju åren i lågstadiet i ett tvålärarsystem.
Isabella	11	Hon har haft elever med mer eller mindre stöttning i alla hennes klasser. Hon har även gått kurser i specialpedagogik.

Figur 1. Medverkande lärare.

Respondenterna har samma tillgångar på de olika skolorna, men ändå skiljer sig deras förutsättningar åt på flera sätt. Det gäller till exempel frågan om lokaler och hur många elever de har/ lärare. Molly har tillgång till två specialpedagoger och en rektor som stöttar upp med allt. Sara och Lisa har vid vissa tillfällen tillgång till specialpedagog. De har även en resurs som är med i klassrummet varje dag. Isabella har på sin skola tillgång till två specialpedagoger. Hon arbetar på en liten skola där den största klassen har 15 elever och hon har för närvarande åtta elever. På grund av detta har de tid att sitta i små grupper och kan förstå alla elevers behov. Eleverna på Isabellas skola har därmed fått ett bra arbetsklimat där de kan sköta sig själva när det är elever som behöver extra stöd. Mira och Ellie får tid med specialpedagogen till de elever som har störst behov av det men hade behövt mer tid till eleverna. De får även stöd av specialpedagogen genom handledning till både lärarna och resurspersonen gällande vad de behöver göra för de eleverna som behöver extra stöd. De är i kontakt med rektor när det behövs resurs eller om de har en avstämning angående vilka elever som når målen.

5.1 Pedagogiska överväganden

Vilka pedagogiska överväganden gör läraren för att anpassa undervisningen, i helklass, för att den ska hjälpa elever i läs- och skrivsvårigheter?

Alla respondenter uppger att de försöker att anpassa undervisningen för elever i läs- och skrivsvårigheter. Flertalet av respondenterna berättar att de använder metoden ASL i undervisningen. Respondenterna framhåller att det gör undervisningen mer elevanpassad då eleverna får möjlighet att börja på sin egna nivå. Om eleverna har svårigheter kan de lyssna på texter med talsyntes. Eleverna kan även spökskriva texter vilket betyder att eleven berättar vad som ska skrivas men får hjälp att skriva ner det. Alla respondenter i studien uppger att de använder ljudböcker där eleverna har tillgång till legimus och inläsningstjänst och deras läsläxa anpassas efter var eleverna ligger i sin läsning. Dessutom berättar alla respondenter att de använder mycket bildstöd i undervisningen. Om en elev till exempel inte kan ta till sig en text, då plockar lärarna ut alla svåra ord och sätter en bild och förklaring till ordet. Sedan får eleven med sig det hem för att träna. Ett annat upplägg som respondenterna nämner är det tematiska arbetet, och de nämner även att de låter eleverna uttrycka sig muntligt istället för skriftligt eller att rita. Dessutom menar flertalet av respondenterna att man ska nivåanpassa uppgifterna efter elevernas individuella nivå. Sara och Lisa har delat upp klassen i lärpar och utnyttjar EPA-modellen under lektionerna och utsätter ingen för högläsning som inte vill.

Vi försöker nivåanpassa uppgifterna, så att till synes gör alla samma uppgift men förenklad. Som när vi har ABC-klubben, även om alla läser så finns det olika nivåer på texterna och en del kan lyssna på det, så man gör samma uppgift fast anpassad efter olika behov. På så sätt kan man komma åt det här samtalet i klassrummet. Hade man haft elever som arbetar med helt andra saker så är det mycket svårare att få in dem i samtalen i klassrummet om just de ämnen som vi försöker närma oss. (Sara)

För att anpassa undervisningen förenklar Molly uppgifterna i syfte att underlätta för elever i läs- och skrivsvårigheter. Bodil anser att det är viktigt med en

avskalad arbetsmiljö där det inte är för mycket onödiga saker på väggarna som kan störa eleverna i arbetet. Hon pekar även på att strukturen är viktig, till exempel att lektionsupplägget ser likadant ut varje dag. Hon delar även upp eleverna att arbeta i par med sin lästräning. Dessutom utnyttjar Bodil timetimer i klassrummet för att eleverna ska få en tidsuppfattning om hur lång tid de förväntas jobba med de olika uppgifterna.

Respondenterna hade många tankar om vilka hjälpmedel som saknas och som kan behövas i undervisningen. Till exempel berättar Isabella som är lärare på en mindre skola där de har två specialpedagoger att hon tycker att i alla andra fall behövs det mer stöd men inte på den skolan hon jobbar på. Bodil instämmer med Isabella att det finns mycket resurser på den skola som de arbetar på. Samtidigt ser vi att det råder delade meningar om behovet av resurser i vårt intervjumaterial. Å ena sidan menar Ellie, Mira, Sara och Lisa att det hade behövts mer pengar och mer tid med specialpedagog. De tycker också att det skulle behövts mer personal och tid att planera med extra resurserna. Å andra sidan menar Molly att skolan erbjuder för mycket stöd i undervisningen. Hon anser att stödet enbart ska vara till för den som är i svårigheten. Som exempel nämner hon att bildstödet ska sitta på bänken till de elever som är i svårigheten och inte vara framme på tavlan för alla. Alla respondenter har sett goda resultat, speciellt vid upprepad lästräning och en varierad undervisning. Bodil har sett goda resultat med en-till-en lästräning, på så sätt att eleverna har byggt upp sin självkänsla. Bodil menar också att när läsningen faller på plats brukar de andra ämnena också göra det.

5.2 Kompensatoriska hjälpmedel och metoder

Vilka kompensatoriska hjälpmedel och metoder används för att anpassa undervisningen till enskilda elever i läs- och skrivsvårigheter?

Alla respondenter uppger att de använder varierande former av hjälpmedel och metoder för att anpassa sin undervisning till elever i läs- och skrivsvårigheter. Till exempel nämner alla respondenter att de utnyttjar alla respondenter främst digitala hjälpmedel som exempelvis legimus där elever kan få texter upplästa för sig. De digitala hjälpmedel alla respondenter utnyttjar är widgit och legimus. Flertalet respondenter uppger att de använder appwriter, skolplus, inläsningstjänst, högläsning på chromebooks, drive dokument, appen polyglutt, classroomscreen och projektor. Vidare berättar Sara och Lisa att de använder sig av bland annat provia till elever i läs- och skrivsvårigheter. Ellie och Mira använder sig av uglo, digitala matematikboken och de önskar att man kunde lägga in widgitbilder i classroomscreen. Eleverna i Isabellas klassrum kan använda sig av att få en bild eller ett foto uppläst där texten inte redan finns på datorn.

Skrivsvårigheter kan anpassas väldigt mycket genom dator idag. Sen tycker jag det är väldigt viktigt att även skriva för hand men det är nästan bortplockat men jag brukar tvinga dem att skriva för hand lite grann bara för att de ska få träna på finmotoriken. (Molly)

Vid sidan av de digitala hjälpmedlen uppger Bodil att hon använder tyngdpenna och läslinjaler. Tyngdpenna är ett hjälpmedel som erbjuds elever som har svårt att skriva för hand och läslinjaler är för att hjälpa elever att koncentrera sig på var de är i texten. Den främsta metoden alla respondenter utnyttjar för att anpassa lektionerna till elever i läs- och skrivsvårigheter är kunskapsupprepning. Exempel på kunskapsupprepning är upprepad lästräning som alla respondenter har sett goda resultat av. Ett flertal av respondanterna använder även parläsning där eleverna sitter tillsammans och läser i par.

Upprepad lästräning, att läsa samma text om och om igen, det är ju ett sätt att lära in på som visar sig fungera bäst faktiskt. (Bodil)

Ett annat exempel på hur respondenterna arbetar metodiskt med elever i läs- och skrivsvårigheter är att variera redovisningsformerna. Sara och Lisa uppger till exempel att låta eleverna redovisa muntligt istället för skriftligt.

Vissa behöver skriva andra behöver ta det muntligt och man kan ju visa sin fakta och sin kunskap oavsett på vilket sätt du redovisar det. (Lisa)

Ellie och Mira berättar att de använder sig av stationer för att dela upp klassen i mindre grupper. Genom att eleverna får göra självständiga uppgifter på en del stationer, kan lärarna ge mer enskild tid till de elever som behöver hjälp med exempelvis att skriva en text. Alla respondenter berättar att de använder bildstöd som komplement under lektionen. Ett exempel på bildstöd är widgit online. Ytterligare en metod som Molly och Bodil värdesätter och använder är att utgå från elevernas intresse. Exempelvis genom att låta eleverna skriva om sådant som intresserar dem. Ellie och Mira har en anpassningsbar undervisning där de blandar delar i metoder som passar i undervisningen. De arbetar efter ASL och använder ofta cirkelmodellen i deras arbetsområden. De använder även gemensam diktering, ordbilder där de använder ordbilderna i upprepade texter.

5.3 Analys

I det här avsnittet redogörs för vår analys utifrån ett sociokulturellt perspektiv. Analysen grundar sig i intervjuresultatet och följande tre begrepp från det sociokulturella perspektivet: stödfunktion, interaktion och mediering. När vi skriver om stödfunktion menar vi hur läraren ger individuellt stöd till eleven. När vi skriver om interaktion menar vi interaktionen mellan lärare och elev samt elev och elev. När vi skriver om mediering menar vi att läraren använder olika redskap för olika elever. Genom begreppet mediering kan vi dessutom koncentrera oss på de digitala verktygens funktion för elever i läs- och skrivsvårigheter.

5.3.1 Stödfunktion

Stödfunktion beskrivs som en viktig del i det sociokulturella perspektivet. Enligt Säljö (2014) används begreppet stödfunktion för att beskriva hur elever i början av deras inlärningsprocess ges stöd, som sedan minskas efter att eleven klarar mer själv. Säljö (2014) beskriver även att det individuella stödet som eleverna får av lärarna gör att de har större möjlighet att nå målen. Detta är den proximala utvecklingszonen. Som stödfunktion till elever i läs- och skrivsvårigheter använder alla respondenter i studien digitala hjälpmedel. Lisa och Sara använder EPA-modellen som ett stöd till elever som känner sig osäkra på att uttrycka sig direkt i helklass. På detta sätt kan eleverna få tänka och diskutera med sin lärkompis först innan de tillsammans berättar vad de tänker i helklass. Ellie och Mira använder sig av stationer som stöd i klassrummet. Anledningen till det är att de kan vara vid den stationen som eleverna skriver på medan de andra stationerna är mer självgående. På detta sätt kan de stötta eleverna på vägen i sitt skrivande och även spökskriva till de elever som behöver det. De använder även talande tangentbord som en stöttning i syfte att eleverna ska kunna lyssna på det de skriver. Alla lärare i denna studie uppger att de använder bildstöd som en stödfunktion för elever i läs- och skrivsvårigheter, exempelvis Widgit online, där lärarna kan skapa sitt eget bildstöd efter elevernas behov. Ett flertal av lärarna använder bildstödet för alla elever i klassrummet och sätter upp det på väggarna. Samtidigt föreslår några att det passar bättre för eleverna som är i svårigheter att ha bildstödet på sitt bord eller ta det med sig hem. Molly berättar att hon stöttar eleverna genom att anpassa uppgifterna efter deras nivå och kan därför förenkla vid behov. Bodil menar att eleverna i svårigheter mår bättre av en rutin och struktur för dagen och att miljön i klassrummet är avskalad, så att eleverna inte blir distraherade över saker över hela väggarna. Bodil använder även timetimern så att eleverna är medvetna om hur långt tid de har på sig.

5.3.2 Interaktion

I det sociokulturella perspektivet på lärande är interaktion en grundtanke som innefattar att det är viktigt att låta elever samspela med varandra och med läraren (Vygotskij 2001). Genom begreppet interaktion får vi en uppfattning om vilken roll samspel mellan elev och elev eller mellan elev och lärare har. Lisa och Sara använder sig av interaktion i klassrummet med hjälp av EPA-modellen, där eleverna får en fråga av läraren och tänker själv. Sedan får de diskutera med sin lärkompis, alltså interaktion elev och elev för att därefter svara tillsammans i helklass. Bodil använder en- till- en interaktion i lästräning med lärare och elev. Detta har gjort att eleverna har byggt upp sin självkänsla i läsningen. Bodil lyfter även fram att när läsningen faller på plats gör ofta de andra ämnena det också. Upprepad lästräning är en metod som alla lärare i studien använder och som de har sett goda resultat av. Respondenterna använder både interaktionen lärare och elev där de sitter och läser enskilt med eleverna regelbundet men även elev och elev där eleverna läser tillsammans regelbundet. Enligt begreppet interaktion är detta viktigt för elevernas lärande. Ellie och Mira uppger att de använder cirkelmodellen som en pedagogisk anpassning. Syftet med cirkelmodellen är att göra en pedagogisk undervisningsmetod i elevernas språkinläring.

5.3.3 Mediering

I ett sociokulturellt perspektiv är begreppet mediering viktigt. Genom begreppet får vi en uppfattning om hur viktiga digitala verktyg är för undervisningen av elever i läs- och skrivsvårigheter. Med hjälp av begreppet kan vi koncentrera oss på de digitala verktygens funktion för lärandet hos elever i läs- och skrivsvårigheters lärande. Enligt Smidt (2010) betyder begreppet att elever utnyttjar kulturella tecken eller redskap i syfte att frambringa kvalitativa förändringar i sitt tänkande, i sin kommunikation och sitt lärande. Vidare pekar Smidt (2010) på att mediering innebär användningen av olika kommunikationssystem, det vill säga olika sätt som elever överför budskap på. I vårt resultat framkommer det att flertalet respondenter utnyttjar olika pedagogiska

redskap i arbete med elever i läs- och skrivsvårigheter i syfte att utveckla deras tänkande och kunskapsprocess. Ett exempel på ett pedagogiskt verktyg som flertalet respondenter använder är digitala verktyg. Digitala verktyg i form av exempelvis talande tangentbord är ett verksamt och medierande verktyg i den meningen att det underlättar rent metodiskt, för elever i läs- och skrivsvårigheter, att skriva på dator istället än för hand (Smidt 2010). Samtidigt understryker Molly att man inte ska glömma handskrift för elever i läs- och skrivsvårigheter, då de riskerar att förlora finmotoriken när de endast skriver på dator. För att mediera kunskap berättar Sara och Lisa att man kan låta elever i läs- och skrivsvårigheter redovisa uppgifter i muntlig istället för skriftlig form, för att underlätta för dem. I ett medieringsperspektiv är det viktigt att elever i läs- och skrivsvårigheter har möjlighet att variera olika sätt att överföra och framföra budskap och kunskap på. Slutligen pekar Molly och Bodil på att det ger goda resultat att planera delar av sin undervisning med hänsyn till elevernas intresse. En nyckelfaktor för att elever i läs- och skrivsvårigheter ska kunna ta till sig kunskap, genom de digitala verktygen, är att man ibland måste låta eleverna skriva om sådant som intresserar dem, för att de ska känna motivation.

6. Slutsatser och Diskussion

Vårt syfte med studien har varit att undersöka hur verksamma lärare i årskurs 1-3 anpassar undervisningen till elever i läs- och skrivsvårigheter. Därför har vi undersökt vilka pedagogiska anpassningar som görs för elever i läs- och skrivsvårigheter. Resultatet i vår studie visar att lärare i årskurs 1-3 gör många olika pedagogiska anpassningar för elever i läs- och skrivsvårigheter. Den som används mest är digitala hjälpmedel. Respondenternas arbetssätt i vår studie stärks av den tidigare forskning vi bearbetat som påvisar att digitala verktyg ger goda resultat för elever i läs- och skrivsvårigheter. I det här avsnittet diskuterar vi våra resultat i relation till tidigare forskning. Vi utgår ifrån den tidigare forskning vi

tagit del av i vår studie och jämför med det resultat vi har fått utifrån våra intervjuer samt vårt eget perspektiv.

6.1 Digitala hjälpmedel

Alla respondenter i vår studie uppger att de använder flera olika digitala hjälpmedel i sin undervisning för elever i läs- och skrivsvårigheter och har sett goda resultat med detta. Ett liknande resonemang för Genlott och Grönlund (2013) i sin studie då de belyser fördelar med att låta elever i läs- och skrivsvårigheter använda digitala hjälpmedel i undervisningen. Genlott och Grönlund (2013) hävdar att deras resultat i studien visade på avsevärd förbättrad läsfärdighet. I vår studie ser vi samtidigt att Molly hävdar att det kan vara riskabelt att använda digitala hjälpmedel för elever som inte är i behov av det. Exempelvis menar hon att eleverna kan förlora sin finmotorik och inte lära sig att skriva för hand om de endast skriver på dator med talande tangentbord. Hennes resonemang styrks av resultatet i studien av Islam och Grönlund (2016). De varnar för att det finns risker med att införa egna datorer till eleverna i tidiga åldrar. Ett exempel som tas upp i studien är att eleverna förlorade uppmärksamhet under undervisningen samt att risken för missbruk av sociala medier ökade. Ytterligare en negativ effekt som Islam och Grönlund (2016) belyser är fysiska besvär som exempelvis huvudvärk och ryggsmärtor på grund av för mycket stillasittande framför dator. Med stöd av tidigare forskning om digitala hjälpmedel gjorde vi den intressanta upptäckten att det både finns för- och nackdelar med att införa digitala hjälpmedel i undervisningen. Det väckte frågan hos oss angående vad som är mest framgångsrikt. Resultatet av vår studie tyder på att digitala hjälpmedel kan vara till stor hjälp för elever i läs- och skrivsvårigheter, men man måste undervisa eleverna, i dessa resurser, för att de ska använda dem på rätt sätt. Dessutom måste man som lärare vara försiktig och uppmärksam på hur införandet av digitala hjälpmedel påverkar eleverna, både mentalt och fysiskt. Molly pekar även på att eleverna som inte behöver hjälpmedlet känner att de inte behöver anstränga sig lika mycket om de får hjälpmedlet. Därför anser hon att det är

väsentligt att se till att endast ge hjälpmedel till de som är i behov av det. De andra respondenterna är däremot av den åsikten att alla elever i klassen har nytta av de olika hjälpmedlen. Mot bakgrund av den tidigare forskningen verkar Mollys uppfattning vara ganska unik. Det finns ingen forskning som bekräftar att andra elever inte skulle ha nytta av det. Dessutom är det endast en enskild respondent som betonar detta och de andra håller inte med. Även andra barn i klassen kan ha nytta av pedagogiska hjälpmedel. För att få ett mer säkerställande svar i den här frågan behövs mer forskning. Det specifika man kan titta närmare på, i vidare forskning, är hur pedagogiskt stöd påverkar elever som inte är i någon svårighet. Vi kan därför utifrån tidigare forskning och vårt resultat komma fram till att digitala hjälpmedel är det största hjälpmedlet för elever i läs- och skrivsvårigheter.

Flertalet av respondenterna i studien har använt sig av diktering för elever i skrivsvårigheter. De tycker det är en bra metod som har fungerat i några fall i deras tidigare klasser. Däremot har diktering inte fungerat i deras nuvarande klasser. Detta kan bero på att eleverna är för unga eller att diktering inte fungerar för dessa elever. Kraft m.fl. (2019) pekar på att diktering kan stärka elevernas motivation att skriva. Däremot behöver det inte vara enklare för eleverna, för de måste lära sig dikteringsverktyget och det måste hanteras rätt. Diktering fungerar inte om eleverna pratar otydligt exempelvis. Å ena sidan visar Kraft m.fl. (2019) att eleverna som har lärt sig dikteringsverktyget har färre stavfel än om de skrev som vanligt. Detta visar på att om eleverna lär sig dikteringsverktyget och pratar tydligt, är det ett bra verktyg för elever i läs- och skrivsvårigheter. Å andra sidan, som det har visat sig i vår studie, anser respondenterna inte att det fungerade för alla elever. När vi studerade forskningen om diktering var resultatet att eleverna förbättrade sin stavningsförmåga genom att diktera medan dikteringen inte påverkade längden på deras texter. Detta tyckte vi var intressant för vi trodde att eleverna i stavningssvårigheter hindras att skriva det de kan eller vill på grund av hinder i sin skrivning. Av detta drar vi slutsatsen att respondenterna i denna studie

inte anser att elevernas skrivsvårigheter påverkar längden på texterna om de använder diktering eller skrivna texter. Däremot fungerar det inte för alla elever, speciellt i tidig ålder när de inte kan prata så tydligt. Detta kan vi se i tidigare forskning och i vårt resultat.

6.2 Upprepad lästräning

Alla respondenter uppger att de använder metoden upprepad lästräning och har sett goda resultat av detta. Ulu och Akyol (2016) undersökte i sin studie vilken påverkan upprepad lästräning har för att motverka läsförståelseproblem hos elever i årskurs 3. Studiens resultat visar, i likhet med vad respondenterna uppger i vårt resultat, att lärare som utnyttjar en repetitiv metod med lästräning, kan i förlängningen hjälpa elever att förbättra sina läskunskaper (Ulu & Akyol 2016). Bodil berättar till exempel att hon har sett goda resultat med en-till-en upprepad lästräning då eleverna har haft möjlighet att bygga upp sin självkänsla. Dessutom anser Bodil att när läsningen faller på plats, resulterar det i att de andra ämnena också brukar göra det. Både Ulu och Akyol (2016) och Fälth (2013) belyser att upprepade och systematiska insatser med tillämpligt stoff, kan vara resultatrika för elever i lässvårigheter. Mot den bakgrunden är det intressant att se att Bodil delar även upp eleverna i par när de ska arbeta med sin lästräning, för att alla ska få en rik lästräning. En slutsats vi har kommit fram till, utifrån resultatet och tidigare forskning, är att upprepad lästräning för med sig goda resultat. Ytterligare en slutsats är att upprepad lästräning är gynnsamt för alla elever.

6.3 Scaffolding

Alla respondenter i studien berättar att de stöttar elever i läs- och skrivsvårigheter på den nivå de befinner sig i undervisningen. I likhet med tidigare forskning belyser Dix (2016) att scaffolding används i undervisningen som en handledning där elever i läs- och skrivsvårigheter får stöttning av läraren tills behovet av det minskar. Som vi ser i vårt resultat uppger alla lärare att de använder alla lärare sig

av bildstöd i undervisningen och privat till eleverna som är i svårigheter. Detta sker i syfte att stötta eleverna i deras förståelse av text och sitt skrivande. Å ena sidan uppfattar vi det som att bildstöd är en viktig stöttning för elever som är i läs- och skrivsvårigheter och därför borde det finnas mer forskning om det. Mot den bakgrunden är det intressant att notera att vi inte hittat någon forskning med fokus på bildstöd. Vi förväntade oss inte detta eftersom bildstöd är väl använt i skolans värld. I vår studie uppger Lisa och Sara att de utnyttjar EPA-modellen för att stötta eleverna att våga uttrycka sig. I jämförelse med tidigare forskning är det tydligt att det är viktigt att uppmuntra eleverna att prata med varandra och att stimulera deras tankeprocesser och medvetenhet i sitt lärande. Detta betyder att lärarna knyter flera lager av scaffolding runt eleverna (Dix 2016). En slutsats vi har kommit fram till utifrån resultatet och tidigare forskning är att elever i läs- och skrivsvårigheter skulle gynnas av att få stöttning men att den kan se olika ut.

6.4 Kombinationsanpassningar

Flertalet av respondenterna i vår studie uppger att de ofta använder flera olika metoder och hjälpmedel tillsammans som de menar passar ihop för att få fram den mest givande inläringen för eleverna. Mot den bakgrunden är det intressant att se på hur Fälth m.fl. (2014) testade olika metoder för lästräning. I den första var förståelsen i fokus, den andra var inriktad på fonologisk träning och den tredje var en kombination av dessa. I likhet med tidigare forskning visar det sig att de elever som hade fått en kombination av träning kom ihåg informationen längre och att flertalet av eleverna med kombinerad träning inte behöver anpassningar längre (Fälth m.fl. 2014). Som vi ser i vårt resultat uppger Ellie och Mira att de blandar olika metoder som de betonar fungerar för de elever i läs- och skrivsvårigheter och har sett goda resultat av detta. Som vi kan se i vårt resultat och i tidigare forskning kan det vara bra att kombinera anpassningar. Det kan vara bra för att skraddarsy en anpassning för specifika elever och klasser för att de ska lära sig på bästa sätt.

6.5 Reflektioner över studiens genomförande

Under studiens gång har vi fått möjligheten att intervjua sju respondenter men tanken var från början att vi endast skulle ha sex respondenter. Tack vare att vi fick en extra respondent har vi fått ett bredare underlag eftersom vi fått tillgång till fler uttalanden av lärare. På grund av pandemin använde vi zoom som intervjuplattform. Tack vare att vi hade digitala intervjuer kunde vi genomföra intervjuerna med alla respondenter. Begreppet mediering som vi tar upp i teoridelen var inte ett begrepp vi tänkte på innan vi började att intervjua. Däremot blev det mer självklart att använda det när vi fick svaren på intervjuerna.

6.6 Förslag till fortsatta studier

I de forskningsstudier vi har bearbetat framkommer det tydligt att det finns både för- och nackdelar med att införa digitala hjälpmedel till elever i läs- och skrivsvårigheter. Eftersom den digitala utvecklingen är i ständig förändring menar vi att ett förslag till fortsatta studier kan vara att göra observationer av elever i läs- och skrivsvårigheter som använder digitala hjälpmedel. Detta för att eleverna växer upp i en teknisk värld och vi måste lära eleverna att ta vara på de hjälpmedel som finns i tekniken och lära eleverna hur de olika hjälpmedel fungerar. Vi tror att observationer av elever vid flera olika tillfällen kan göra studien mer trovärdig. Samtidigt kan mer än en skola kontaktas i syfte att kunna jämföra de olika skolorna och se vilka metoder i det digitala hjälpmedel som fungerar bäst för dessa elever. Ytterligare förslag till fortsatta studier är studier av bildstöd som pedagogiskt hjälpmedel och lärarnas behov av användandet av bildstöd. Det kan göras med anledning av att vi inte har hittat någon tidigare forskning om bildstöd. Däremot använder alla respondenter sig av bildstöd.

7. Sammanfattning

De forskningsfrågor vi har besvarat i den här studien är följande:

1. Vilka pedagogiska överväganden gör läraren för att anpassa undervisningen, i helklass, för att den ska hjälpa elever i läs- och skrivsvårigheter?
2. Vilka kompensatoriska hjälpmedel och metoder används för att anpassa undervisningen till enskilda elever i läs- och skrivsvårigheter?

Gällande den första forskningsfrågan gör respondenterna många olika överväganden för att anpassa undervisningen för att den ska hjälpa elever i läs- och skrivsvårigheter. Exempelvis använder flertalet respondenter metoden ASL för att göra undervisningen mer elevantpassad. Det här är aktuellt eftersom flertalet respondenter har sett ett gott resultat av detta. Alla respondenter använder även bildstöd som ett hjälpmedel för elever i läs- och skrivsvårigheter. Vi kom fram till en ny sak och det är att det inte finns forskning om bildstöd men det förekommer i skolan. Gällande den andra forskningsfrågan använder alla respondenter varierande former av hjälpmedel och metoder för att anpassa undervisningen för elever i läs- och skrivsvårigheter. Det vanligaste hjälpmedlet som framkom i resultatet är digitala hjälpmedel. Ett exempel på digitala hjälpmedel som framkommer i analysen är talande tangentbord. Med stöttning av det medierande verktyget, kan elever i läs- och skrivsvårigheter få en annan metod för att lära sig skriva. Alla respondenter använder någon form av digitalt hjälpmedel. Det här är aktuellt eftersom att alla respondenter uppfattar digitala hjälpmedel som en viktig del i undervisningen av elever i läs- och skrivsvårigheter. Genlott och Grönlund (2013) belyser i sin studie fördelar med att låta elever i läs- och skrivsvårigheter använda digitala hjälpmedel som komplement i undervisningen. Slutsatsen vi drar, som stärks av tidigare forskning (Genlott & Grönlund 2013), är att digitala hjälpmedel uppfattas som en viktig del för våra sju respondenter i undervisningen av elever i läs- och skrivsvårigheter. Det är också aktuellt eftersom dagens samhälle är digitaliserat och elever behöver därför lära sig om dem digitala verktygen för att de ska kunna utnyttja dem på ett bra sätt.

Referenser

- Datchuk, S. & Dembek, G. (2018). Adapting a Sentence Intervention with Spelling and Handwriting Support for Elementary Students with Writing Difficulties: A Preliminary Investigation. *Insights into Learning Disabilities*, 15(1), 7-27,
<http://content.ebscohost.com/ContentServer.asp?T=P&P=AN&K=130270068&S=R&D=ehh&EbscoContent=dGJyMNHr7ESep7E4wtvhOLCmsEieprNSrqi4SbeWxWXS&ContentCustomer=dGJyMPGpt0mwp65QuePfgex44Dt6fIA>
- Denscombe, M. (2018). *Forskningshandboken: för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Lund: Studentlitteratur.
- Dix, S. (2016) Teaching writing: a multilayered participatory scaffolding practice. *Literacy*, 50(1), 23-31.
<http://content.ebscohost.com/ContentServer.asp?T=P&P=AN&K=112455889&S=R&D=aph&EbscoContent=dGJyMNHr7ESep7E4wtvhOLCmsEieprNSrqi4S66WxWXS&ContentCustomer=dGJyMPGpt0mwp65QuePfgex44Dt6fIA>
- Flewitt, R., Messer, D. & Kucirkova, N. (2015). New directions for early literacy in a digital age: The iPad. *Journal of Early Childhood Literacy*, 15(3), 289–310.
<https://journals-sagepub-com.ezproxy.hkr.se/doi/pdf/10.1177/1468798414533560>
- Fälth, L. (2013). *The use of interventions for promoting reading developments among struggling readers*. (Doktorsavhandling, Linnéuniversitetet, Växjö: Linnaeus University Press, No. 123/2013). Hämtad 20201230 från
<http://lnu.diva-portal.org/smash/get/diva2:619982/FULLTEXT01.pdf>
- Fälth, L., Gustafson, S., Svensson, I. och Tjus, T. (2014). Lärarnas erfarenheter av deltagande i en datorbaserad interventionsstudie som syftar till att öka elevernas läsförmåga. *Acta Didactica Norge* 8(1). Art. 8.
<http://lnu.diva-portal.org/smash/get/diva2:740614/FULLTEXT01.pdf>
- Genlott, A. & Grönlund, Å. (2013). Improving literacy skills through learning reading by writing: The iWTR method presented and tested. *Computers & Education*, 67, 98- 104. 10.1016/j.compedu.2013.03.007.
<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0360131513000857?via%3Dihub>
- Høien, T. & Lundberg, I. (2013). *Dyslexi: från teori till praktik*. 2. uppl. Stockholm: Natur & Kultur.
- Islam, S. & Grönlund, Å. (2016). An international literature review of 1:1 computing in schools. *Journal of Educational Change*, 17, 191–222.

<https://rd-springer-com.ezproxy.hkr.se/article/10.1007/s10833-016-9271-y>

Kraft, S., Thurfjell, F., Rack, J. & Werngelin, Å. (2019). Lexikala analyser av muntlig, tangentbordsskriven och dikterad text producerad av barn med stavningssvårigheter. *Nordic Journal of Literacy Research*, 5(3), 102-122.

<https://nordicliteracy.net/index.php/njlr/article/view/1511/3878>

Larsson, S. (1986). *Kvalitativ analys - exemplet fenomenografi*. Lund: Studentlitteratur.

Lundberg, I. (2010). *Läsningens psykologi och pedagogik*. Stockholm: Natur & Kultur.

Lundgren, T., Eklöf, S. & Hedberg, E. (2017) *Läs- och skrivsvårigheter dyslexi vad det är och hur du lever med det*.

https://www.dyslexi.org/sites/default/files/dyslexibroschyr_20170504_0.pdf?fbclid=IwAR0PPLvnPMVdd_uz2tHlkoEjURNwFTs6AuQcMROLEgOZPZ4zfstbjW7oWJ4

Lundgren, U.P., Säljö, R. & Liberg, C. (2020), *Lärande, skola, bildning*. 5 upplagan. Stockholm: Natur & Kultur.

Skollagen 2010:800.

https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010-800

Skolverket (2020). *Tidiga insatser viktiga mot läs- och skrivsvårigheter*.

<https://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning-och-utvarderingar/forskning/tidiga-insatser-viktiga-mot-las--och-skrivsvarigheter> Skolverket (2014).

Smidt, J. & Liberg, C. (2019). *Att bli lärare i svenska*. (1 uppl.) Stockholm: Liber.

Smidt, S. (2010). *Vygotskij och de små och yngre barnens lärande*. Lund: Studentlitteratur.

Specialpedagogiska skolmyndigheten (2020).

<https://www.spsm.se/funktionsnedsattningar/las--och-skrivsvarigheterdyslexi/>

Sträng, M. & Åberg-Bengtsson, L. (2010). "Where do you Think the Water Comes From?" Teacher–Pupil Dialogues about Water as an Environmental Phenomenon, *Scandinavian Journal of Educational Research*, 54(4), 313-333

<https://www.tandfonline-com.ezproxy.hkr.se/doi/pdf/10.1080/00313831.2010.493340?needAccess=true>

Stödinsatser i utbildningen – om ledning och stimulans, extra anpassningar och särskilt stöd. Stockholm: Lenanders Grafiska AB.

<https://www.skolverket.se/download/18.6bfaca41169863e6a65b487/1553965930651/pdf3362.pdf>

Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken - ett sociokulturellt perspektiv.* Stockholm: Nordstedts Akademiska förlag.

Säljö, R. (2010). *Lärande i praktiken – ett sociokulturellt perspektiv.* Stockholm: Nordstedts Akademiska förlag.

Säljö, R. (2014). *Lärande i praktiken – ett sociokulturellt perspektiv.* Stockholm: Nordstedts Akademiska förlag.

Thurén, T. (2019). *Vetenskapsteori för nybörjare.* 3 upplagan. Stockholm: Liber.

Ulu, H. & Akyol, H. (2016). The Effects of Repetitive Reading and PQRS Strategy in the Development of Reading Skill. *Eurasian Journal of Educational Research*, 63, 225-242. <https://ejer.com.tr/public/assets/catalogs/en/hulu63.pdf>

Vygotskij, L.S. (2001). *Tänkande och språk.* Göteborg: Daidalos.

Bilaga 1 Intervjufrågor

- Hur mycket erfarenhet har du av att undervisa elever i läs- och skrivsvårigheter?
- Hur arbetar du som lärare för att anpassa undervisningen för att den ska hjälpa elever i läs- och skrivsvårigheter? Ge exempel.
- Vilka kompensatoriska hjälpmedel använder du som lärare för att anpassa lektionerna till elever i läs- och skrivsvårigheter?
- Vilka kompensatoriska metoder använder du som lärare för att anpassa lektionerna till elever i läs- och skrivsvårigheter?
- Tycker du att skolan borde erbjuda mer stöd eller verktyg för att kunna arbeta med elever som är i läs- och skrivsvårigheter? Vad för anpassningar tycker du det behövs mer av?
- Använder du bildstöd som komplement under lektionen för elever i läs- och skrivsvårigheter? Om du gör det ge exempel.
- Använder du digitala hjälpmedel som komplement under lektionen för elever i läs- och skrivsvårigheter? Om du gör det, ge exempel på vilka digitala hjälpmedel.
- Använder du metoden upprepad lästräning för att hjälpa elever i lässvårigheter? Om du gör det, har du sett goda resultat av detta?
- Har dina anpassningar gett resultat för elever i läs- och skrivsvårigheter? Beskriv vilka resultat du har sett.
- Är det någon mer metod du använder för elever som har svårt att lära sig att läsa och skriva?
- Vilka åtgärder har du som lärare tillgång till för att individanpassa undervisningen till elever i läs- och skrivsvårigheter? Exempelvis, specialpedagog, extra resurs och stöttning från rektor.

Bilaga 2 Missivbrev

Hejsan!

Vi är två lärarstudenter som heter Nellie Brink och Therese Ravn. Vi går vår sista termin på Grundlärarutbildningen F-3 på HKR. Vi är nu inne på den sista delen av vårt examensarbete som handlar om vilka pedagogiska anpassningar lärare i 1-3 använder för elever i läs- och skrivsvårigheter. Anledningen för vårt val av studie är att vi har en passion för att hjälpa elever i läs- och skrivsvårigheter. Vårt syfte med studien är att ta del av verksamma lärares erfarenheter av pedagogiska anpassningar som fungerar för elever i läs- och skrivsvårigheter. Med vår studie vill vi bidra med mer information om vilka anpassningar som fungerar för elever i läs- och skrivsvårigheter i åldrarna sju-nio. Vi ser fram emot att du som har eller har haft elever i din klass i läs- och skrivsvårigheter, delar med dig av dina erfarenheter. På grund av den rådande pandemi kommer vi genomföra intervjun via zoom eller Google meet. Vi skickar med intervjufrågorna innan intervjun. Intervjun förväntas ta runt 30 minuter och den kommer att spelas in i syfte att transkriberas och analyseras.

Ditt deltagande kommer vara anonymt och vi kommer att använda ett fiktivt namn i vår studie. Vi ser fram emot din medverkan och tackar på förhand.

Med vänliga hälsningar,
Nellie Brink & Therese Ravn
nellie.brink0003@stud.hkr.se
therese.ravn0037@stud.hkr.se

Ansvarig handledare: Camilla Forsberg
camilla.forsberg@hkr.se