

ÖREBRO UNIVERSITET

Institutionen för humaniora, utbildning och samhällsvetenskap

Huvudområde: pedagogik

---

## Lärares och förskollärares uppfattningar om arbetet med barn i svårigheter i lässituationer

Miriam Boman

Pedagogik på avancerad nivå/Specialpedagogisk forskning ur ett didaktiskt perspektiv

Uppsats, avancerad nivå, 15 högskolepoäng

Vårterminen 2018

---

## Sammanfattning

Läsning har varit föremål för Skolverkets uppmärksamhet de senaste åren. Bland annat genom Läslyftet har Skolverket arbetat för att lyfta läsresultaten i Sverige. Den här uppsatsen fokuserar på förskollärares och lärares uppfattningar om vad som är viktigt i arbetet med barn med svårigheter i lässituationer. Kopplat till barn i svårigheter finns styrdokument med begrepp som rör barn i behov av stöd. Förskollärarnas uppfattning om begreppet barn i behov av särskilt stöd och lärarnas uppfattning om begreppet extra anpassningar är föremål för analys i den här uppsatsen. Syftet är att skapa större kunskap om hur några förskollärare och lärare uppfattar sitt arbete med barn i svårigheter i lässituationer i förskola, förskoleklass och grundskolan år 1-2. Att skapa kunskap om hur förskollärare och lärare uppfattar begrepp som handlar om anpassningar och stöd kan ge speciallärare en förståelse för hur uppfattningarna som formar barns tidiga läsutveckling kan se ut. En sådan kunskap kan hjälpa speciallärare att samarbeta med lärare i yngre år samt att skapa goda förutsättningar för elever i grundskolans senare år.

Uppsatsen utgår från en fenomenografisk forskningsansats vilket innebär att det är förskollärarnas och lärarnas uppfattningar som analyseras. Fyra förskollärare och fyra lärare har intervjuats. Dessa förskollärares och lärares utsagor har förts in kategorier som utgör resultatet.

Resultatet visar två huvudsakliga kategorier i vad förskollärarna och lärarna uppfattar som viktigt i arbetet med barn i svårigheter i lässituationer. Kategorierna är förskollärarens och lärarens roll samt framgångsrika metoder. Angående extra anpassningar är slutsatsen att lärarna är av uppfattningen att det är svårt att dra en gräns mellan extra anpassningar och den dagliga verksamheten. De definierar extra anpassningar som något utöver den ordinarie undervisningen. Förskollärarna ansåg att alla barn är i behov av stöd, men att särskilt stöd är mer än det allmänna stödet.

Resultatet visar att förskollärare och lärare har svårt att uttrycka sig om vad som skiljer sig mellan särskilt stöd, extra anpassningar och allmänt stöd till alla barn. De uttryckte även osäkerhet när det gäller att uttrycka sig om barn i svårigheter i lässituationer.

Troligtvis beror denna osäkerhet om specialpedagogiska insatser och begrepp för barn i svårigheter i lässituationer på en vilja att inkludera samtliga barn i arbetet med läsning.

## **Nyckelord**

Fenomenografi, Lärares upplevelser, Extra anpassningar, Läsning, Pedagogiska strategier, Läsinlärning, Lässvårigheter, Förskola, Grundskolans tidiga år

## Innehållsförteckning

1	Inledning.....	1
2	Syfte och frågeställningar.....	2
2.1	Disposition.....	3
3	Bakgrund .....	4
3.1	Begrepp .....	4
3.2	Styrdokument inom förskola och skola.....	5
4	Tidigare forskning.....	6
4.1	Lärares syn på arbete med barn i svårigheter i lässituationer .....	7
4.2	Förskollärares och lärares pedagogiska skicklighet och strategier .....	8
4.3	Läsning och motivation .....	9
4.4	Specialpedagogiska insatser och övergång från förskola till skola .....	10
4.5	Sammanfattning av tidigare forskning .....	12
5	Metodologi.....	13
5.1	Fenomenografi .....	13
5.2	Material och metod.....	14
5.3	Urvalet av intervjupersoner .....	15
5.4	Genomförande .....	15
5.5	Analys .....	16
5.6	Trovärdighet, noggrannhet och giltighet .....	17
5.7	Etik.....	18
6	Resultat.....	20
6.1	Arbetet med barn i svårigheter i lässituationer .....	20
6.1.1	Pedagogens roll .....	20
6.1.2	Sammanfattning av uppfattningar om förskollärares och lärares roll.....	22
6.1.3	Metoder för att bemöta svårigheter.....	22
6.1.4	Sammanfattning av uppfattningar om metoder för att bemöta svårigheter .....	30
6.2	Lärares uppfattningar om begreppet extra anpassningar .....	31
6.2.1	Sammanfattning av uppfattningar om begreppet extra anpassningar.....	32
6.3	Förskollärares uppfattningar om begreppet barn i behov av särskilt stöd.....	32
6.3.1	Sammanfattning av uppfattningar om barn i behov av särskilt stöd.....	33
6.4	Svårighet att formulera sig om barn i behov av stöd.....	33
6.4.1	Att skilja extra anpassningar och särskilt stöd från den allmänna verksamheten.....	33
6.4.2	Benämningar för barn i svårigheter .....	34
6.4.3	Sammanfattning av svårighet att formulera sig om barn i behov av stöd.....	35

6.5	Konklusion av resultatet.....	35
7	Diskussion.....	37
7.1	Metoddiskussion .....	37
7.2	Resultatdiskussion.....	38
7.3	Sammanfattande slutsatser .....	43
7.4	Förslag till vidare forskning .....	44
8	Referenser .....	46
9	Bilaga 1 .....	50

## 1 Inledning

2011 konstaterade Skolinspektionen vid en kvalitetsgranskning av 21 skolor att individuell anpassning av undervisningen för elever med läs- och skrivsvårigheter behövde förbättras i 20 av skolorna. Kvalitetsgranskningen rörde elever med läs- och skrivsvårigheter/dyslexi i grundskolan (Skolinspektionen, 2011). Året efter skrev Statens offentliga utredningar sitt slutbetänkande av Litteraturutredningen (SOU 2012:65). I utredningen konstaterades att ungas läsförmåga försämrats de senaste tio åren. Som lösning på detta problem föreslog utredningen bland annat ett läslyft för Sverige där hela samhället engageras. Ett försök med läsombud i förskolan samt kompetensutveckling för lärare var andra förslag till förändringar.

2014 kom nya allmänna råd om extra anpassningar, särskilt stöd och åtgärdsprogram (Skolverket). Skolinspektionen genomförde en kvalitetsgranskning gällande extra anpassningar på femton skolor. Av dessa bedömdes fyra ge extra anpassningar utifrån elevens förutsättningar och behov för att eleverna ska ha möjlighet att nå så långt som möjligt i sin kunskapsutveckling (Skolinspektionen, 2016). Förskoleklassen ingår under grundskolans läroplan. Från och med hösten 2018 ingår förskoleklassen i skolplikten (Prop. 2017/18:9). De allmänna råden om extra anpassningar, särskilt stöd och åtgärdsprogram (Skolverket, 2014) gäller förskoleklass och grundskola men inte förskolan. I förskolans läroplan används i stället begreppet barn i behov av mer stöd i sin utveckling (Skolverket, 2016). I Skollagen (SFS 2010:800) används begreppet barn i behov av särskilt stöd i sin utveckling.

Skolinspektionen (2017) konstaterade i en granskning av förskolans arbete med barn i behov av särskilt stöd att två tredjedelar av de granskade förskolorna hade mindre utvecklade arbetssätt för att ge särskilt stöd. Större delen av de granskade förskolorna arbetade med särskilt stöd i ordinarie verksamheten, detta ansåg Skolinspektionen (2017) vara positivt för att undvika särskiljande lösningar. Vid flera förskolor var det oklart för personalen vad det är för skillnad mellan särskilt stöd och det stöd som förskolan arbetar med i den dagliga verksamheten med alla barn (Skolinspektionen, 2017). En gräns mellan särskilt stöd och det stöd som förskolan arbetar med i den dagliga verksamheten med alla barn finns inte definierad i lagtext eller de allmänna råden. Personalen beskriver att denna vaghet i styrdokumentet är svår att förhålla sig till (Skolinspektionen, 2017).

1998 infördes en läroplan för förskolan. I och med detta förändrades förskolans roll från i första hand omhändertagande verksamhet till en pedagogisk verksamhet som aktivt ska arbeta med barns kunskapsutveckling (Prop. 1997/98:93). 2016 reviderades förskolans läroplan,

förändringen innebar att övergången mellan förskola, förskoleklass och fritidshem förtydligades.

Inför övergångar ska de berörda skolformerna och fritidshemmet utbyta kunskaper, erfarenheter och information om innehållet i utbildningen för att skapa sammanhang, kontinuitet och progression i barnens utveckling och lärande (Skolverket, 2016).

Sammanfattningsvis har de senaste 20 årens skolutveckling inneburit ett ökat fokus på läsning samt en förändrad roll för förskola och förskoleklass där de på ett tydligare sätt kopplas till skolans kunskapsutveckling. Läsning, specialpedagogiska frågor och övergången från förskola till förskoleklass och skola är områden som berörs i denna uppsats som fokuserar på förskollärares och lärares upplevelser av arbetet med elever i svårigheter och specialpedagogiska insatser i samband med lässituationer.

Förskolan och grundskolan har ett uppdrag att skapa sammanhang, kontinuitet och progression när det gäller barns läsinläring och specialpedagogiska insatser. Speciallärare med inriktningen språk-, skriv- och läsutveckling ska också vara en del i detta arbete. Som speciallärare inom området språk-, skriv och läsutveckling ska man ” [...] samarbeta och samverka med andra skolformer och yrkesgrupper.” samt vara en kvalificerad samtalspartner och rådgivare i frågor om barns språk-, skriv- och läsutveckling. Speciallärare ska analysera och delta i förebyggande arbete samt bidra till att undanröja olika hinder och svårigheter i lärmiljöer (Örebro universitet, 2014).

I förskolan, förskoleklass och årskurs 1-2 möter barn texter och får sin tidiga läsutbildning. Fokus i tidigare kvalitativa svenska studier om läsning och specialpedagogiska insatser i tidigare år har i många fall (Se till exempel Fast, 2007, Nielsen, 2011 och Schmidt, 2013) undersökt barns eller elevers uppfattningar snarare än förskollärares och lärares. I den här uppsatsen är förskollärares och lärares uppfattningar i fokus. Vid övergången mellan förskola och skola möts två yrkesgrupper och olika styrdokument. Problemställningen som formulerats ställer frågan om vilka likheter och skillnader det finns i förskollärares och lärares uppfattning om arbetet med barn i svårigheter och specialpedagogiska insatser i samband med lässituationer. I nästa kapitel under rubriken syfte och frågeställningar konkretiseras problemställningen.

## 2 Syfte och frågeställningar

Syftet är att få kunskap om likheter och skillnader mellan och inom de två yrkesgrupperna när det gäller uppfattningar om vad som är viktigt i arbetet med barn i svårigheter i lässituationer.

Resultatet kan hjälpa speciallärare att få ett bra samarbete med lärare omkring grupper, undervisning och enskilda barn där det uppstår svårigheter i lässituationer.

Följande frågeställningar har formulerats för att konkretisera syftet:

- Vad uppfattar förskollärarna och lärarna som viktigt i arbetet med barn i svårigheter i samband med lässituationer? Vilka likheter och skillnader finns inom och mellan yrkesgrupperna?
- Hur uppfattar lärare i förskoleklass eller grundskolans lägre år extra anpassningar?
- Hur uppfattar förskollärare barn i behov av särskilt stöd i sin utveckling?
- Vilka likheter och skillnader finns inom och mellan de två yrkesgrupperna förskollärare och lärare när det gäller hur de uppfattar de specialpedagogiska insatserna extra anpassningar och särskilt stöd?

## 2.1 Disposition

Uppsatsen inleds med en inledning som presenterar området som uppsatsen rör sig inom. Utifrån inledningen formuleras en problematisering som återfinns i avsnitt två. Därefter introduceras uppsatsens syfte och frågeställningar. Bakgrund innehåller definition av begrepp som används i uppsatsen. Under rubriken bakgrund framläggs styrdokument som är av vikt för uppsatsen. Kapitlet efter bakgrund är en sammanfattning av tidigare forskning inom området.

På det följer rubriken metodologi under vilken teoretiska utgångspunkter för uppsatsen går igenom. Kapitlet metodologi innehåller förutom en presentation av fenomenografi information om material och metod, urval av intervjupersoner, genomförande, analys, samt trovärdighet, noggrannhet och giltighet. Etiska aspekter på undersökningen som ligger till grund för uppsatsen återfinns under rubriken metodologi.

Efter kapitlet om metodologi redogörs för uppsatsens resultat. Uppsatsens sista kapitel innehåller metoddiskussion samt resultatdiskussion. I resultatdiskussionen diskuteras resultatet samt kopplas till styrdokument och tidigare forskning. Uppsatsen avslutas med förslag på framtida forskning som anknyter till den aktuella uppsatsen.



## 3 Bakgrund

Kapitlet Bakgrund inleds med definition av begrepp som används i uppsatsen. Styrdokument inom förskola och skola som är aktuella för uppsatsen presenteras.

### 3.1 Begrepp

Här definieras begrepp som används i uppsatsen.

#### **Barn**

Vanligtvis används begreppet elev för barn som är inskrivna i skolan och barn för barn inskrivna i förskolan. I den här uppsatsen används genomgående ordet barn. Detta för att skapa enlighet i texten.

#### **Förskollärare**

Förskollärare definieras i den här uppsatsen som en person med förskolläraryr utbildning som är anställd i en verksamhet som tillhör förskolans läroplan.

#### **Lärare**

Lärare definieras i den här uppsatsen som en person med lärarutbildning som är anställd i en verksamhet som tillhör grundskolans läroplan.

#### **Barn i svårigheter i lässituationer**

I den här uppsatsen har jag valt att använda definitionen barn i svårigheter i lässituationer. Många associerar lässvårigheter med dyslexi och därför valdes det begreppet bort. Definitionen i den här uppsatsen handlar inte om dyslexi utan om att få kunskap om likheter och skillnader mellan och inom de två yrkesgrupperna, förskollärare och lärare, när det gäller uppfattningar om vad som är viktigt i arbetet med barn i svårigheter i lässituationer. De yngsta barnen som förskollärarna i den här uppsatsen arbetar med är ett år. Dessa barn är så tidigt i sin språkliga utveckling att det skulle vara mycket svårt att använda kriteriet dyslexi. Därför används i stället det bredare begreppet barn i svårigheter i lässituationer. Svårigheter i lässituationer har definierats vid intervjutillfällena som svårigheter av återkommande karaktär.

#### **Barn i behov av mer stöd i sin utveckling/ Barn i behov av särskilt stöd**

Båda dessa begrepp förekommer i styrdokumenten för förskolan. I Skollagen (SFS 2010:800) används begreppet barn i behov av särskilt stöd. I förskolans läroplan används begreppet barn

i behov av mer stöd i sin utveckling. Båda dessa begrepp förekommer i uppsatsen och används ofta av förskollärarna synonymt. I intervjuguiden användes uttrycket från Skollagen (SFS 2010:800), barn i behov av särskilt stöd i sin utveckling. En mer utförlig genomgång av begreppen barn i behov av mer stöd i sin utveckling och barn i behov av särskilt stöd återfinns i följande avsnitt som handlar om styrdokument inom förskola och skola.

### 3.2 Styrdokument inom förskola och skola

I det här avsnittet presenteras delar av styrdokument inom förskola och skola som har relevans för uppsatsen.

I inledningen nämns Skolverkets (2014) Allmänna råd för arbetet med extra anpassningar, särskilt stöd och åtgärdsprogram. De allmänna råden (Skolverket, 2014) gäller grundskolan och förskoleklass, men inte förskolan. Extra anpassningar definieras i de allmänna råden på följande sätt:

Extra anpassningar är en stödinsats av mindre ingripande karaktär som normalt är möjlig att genomföra för lärare och övrig skolpersonal inom ramen för den ordinarie undervisningen. Det måste inte fattas något formellt beslut om denna stödinsats (Skolverket, 2014 s. 11).

Inget formellt beslut måste tas om denna specialpedagogiska insats, däremot rekommenderar Skolverket (2014) att man bör informera och samverka med elev och vårdnadshavare så snart man anser att det kan finnas behov av anpassningar. Extra anpassningar finns inskrivet i Skollagen (SFS 2010:800) i kapitel 3 och är följaktligen inte något som en lärare eller skola kan låta bli att göra (Skolverket, 2014). Skollagen (SFS 2010:800) påbjuder även att elevhälsan med specialpedagogisk kompetens ska finnas med i arbetet och stöttningen till pedagoger och elever när det gäller extra anpassningar (Skolverket, 2014). Förutom extra anpassningar, så står det i läroplanen för grundskolan (Skolverket, 2011) att undervisningen ska anpassas till varje enskild elevs förutsättningar och behov samt att lärare ska ta hänsyn till varje individs behov, förutsättningar, tidigare erfarenheter och tankar. Anledningen till att jag enbart valt att undersöka begreppet extra anpassningar och inte särskilt stöd, när det gäller förskoleklass och skola, är att lärarna ofta är de som bär ansvaret för att utreda om extra anpassningar behövs. Det är undervisande lärare som ska se till att de extra anpassningarna utförs, utvärderas och dokumenteras. När det gäller läsning står följande att läsa i kursplanen för ämnet Svenska årskurs 1-3 under rubriken syfte: ”Undervisningen ska stimulera elevernas intresse för att läsa och skriva.” (Skolverket, 2011). I det centrala innehållet för årskurs 1-3 står det att eleverna ska få lässtrategier för att förstå och tolka texter, de ska även få strategier

för att anpassa läsningen till den form och det innehåll texten har. Eleverna ska även få möta en mångfald av olika texter och bli trygga i att läsa olika texttyper (Skolverket 2011).

Begreppet extra anpassningar används inte inom förskolan, men i läroplanen för förskolan står att arbetslaget ska ge stimulans och mer stöd åt barn som på olika sätt befinner sig i svårigheter. Begreppet som används i läroplanen är barn som tillfälligt eller varaktigt behöver mer stöd och stimulans än andra. I skollagen (SFS 2010:800) används begreppet barn i behov av särskilt stöd i sin utveckling. Det finns ingen närmare vägledning för hur mer stöd och stimulans samt särskilt stöd ska se ut i förarbetet till skollagen eller i de allmänna råden. Istället läggs ansvaret för att definiera vilket stöd som behövs samt analysen av vilka barn som behöver mer stöd och stimulans eller särskilt stöd på förskolechefen och arbetslaget. Varje förskola och varje barn är unikt, därför menar man att allmänna riktlinjer inte kan lämnas för hur mer stöd och stimulans samt särskilt stöd ska se ut i förskolan. Denna oklara definition innebär att de två begreppen ofta används överlappande eller synonymt (Skolinspektionen, 2017).

I läroplanen för förskolan står även att barnets nyfikenhet på och intresse för skriftspråksvärlden ska uppmuntras och tas till vara (Skolverket, 2016). I förskolans läroplan står att

Barnens nyfikenhet, företagsamhet och intressen ska uppmuntras och deras vilja och lust att lära ska stimuleras (Skolverket, 2016 s. 6).

Förskolan har även ett uppdrag som innebär att barnen ska få en positiv uppfattning om sig själva, barngruppen ska ses som en tillgång i lärandet och barnen ska uppleva det som roligt och meningsfullt att lära sig (Skolverket, 2016). När det gäller läsning så är förskolans mål att alla barn ”utvecklar intresse för skriftspråk samt förståelse för symboler och deras kommunikativa funktioner.” (Skolverket, 2016).

## 4 Tidigare forskning

I det här kapitlet presenteras tidigare forskning som relaterar till uppsatsens syfte och resultat. Den forskning som presenteras handlar om förskollärares och lärares syn på arbete med barn i svårigheter i lässituationer, förskollärares och lärares pedagogiska skicklighet och strategier med fokus på lärandesituationer som berör läsning, läsning och motivation samt specialpedagogiska insatser. I inledningen av kapitlet presenteras vilka databaser och andra sökverktyg som använts för att hitta relevanta studier. De sökord som har använts presenteras också.

Tidigare forskning hittades bland annat genom databasen ERIC, som är en databas för forskning inom pedagogik och skola. Sökorden som användes var: motivation, teacher attitudes, reading, reading difficulties, methods, classroom techniques. Eftersom mycket av forskningen är på engelska valdes engelska sökord.

En annan sökväg som användes var Skolporten. Där användes sökorden läsning, lässvårigheter, motivation och extra anpassningar. Sökorden motivation och extra anpassningar gav mycket litet resultat. Läsning och lässvårigheter gav desto mer träffar.

#### 4.1 Lärares syn på arbete med barn i svårigheter i lässituationer

I USA lät forskare 191 lärare från förskola upp till årskurs 6 besvara en enkät där de ombads välja ut tre frågor de upplevde som viktigast när det kommer till att arbeta med elever i läs- och skrivsvårigheter. Lärarna uttryckte svårigheter med att arbeta med elever som har svårt med läsning, men som kognitivt är på en högre nivå till exempel elever med annat modersmål. De uttryckte även frustration över att grupperna ofta var för stora och att det var svårt att kunna arbeta enskilt, i liten grupp samt ge enskild feedback. En del lärare ansåg att det var svårt att hitta lämpliga texter för att träna lässtrategier. Motivation hos eleverna sågs som en utmaning. Kontakten med föräldrar samt samverkan med hemmet var enligt en del lärare bristfällig. Överlämningar mellan stadier och förväntningar på förkunskaper samt integration i klassen var andra svårigheter som lärarna såg i sin vardag (Ganske, Monroe & Strickland, 2003).

I en stor amerikansk enkätstudie som hade som syfte att undersöka lärares attityder till tidig läsinlärning och olika lästräningmetoder visade det sig att nästan alla lärarna ansåg att tidiga insatser kunde förebygga de flesta lässvårigheterna som kan uppstå hos elever (Bursuck, Munk, Nelson & Curran, 2002). Lärarna arbetade inom förskola och i årskurs 1. Forskarna oroades dock över att många lärare uttryckte osäkerhet över hur man skulle arbeta med elever som tidigt visade signaler på att vara i riskzonen för lässvårigheter. Över lag visade studien att lärare i de undersökta skolorna var bra på att ta till sig forskning om läsning (Bursuck et al., 2002).

Anthony J. Applegate, Mary DeKonty Applegate och Jennifer D. Turner (2010) är amerikanska forskare som lyfter ett annat perspektiv på läsinlärningen i amerikanska skolor. De menar att det finns en risk att elever som lär sig läsa (avkoda) snabbt och korrekt automatiskt tas för goda läsare, medan literacybegreppet är betydligt vidare och även innefattar förståelse och analys (Applegate et. al., 2010).

I USA finns en hel del forskning som undersöker hur lärare ser på tidig läsinlärning och elever med lässvårigheter eller låg motivation. Inom svensk forskning är det svårare att hitta den typen av studier. Tarja Alatalo (2011) har med hjälp av intervjuer och enkäter undersökt vad lärare som undervisar i årskurs 1-2 anser om de yttre villkoren för lärande i skolan och om deras attityder och kunskap om skrivande och läsande. Studien visade att många lärare inte själva kände till språkstrukturer och svenska stavningsregler. Alatalo (2011) skriver att det verkar som om många av lärarna inte kan förklara hur de arbetar med läsinlärning och inte har verktyg för att reflektera över vad deras undervisning leder till. Alatalo (2011) konstaterar i sin studie att när eleverna lärt sig avkoda eller om det visar sig att eleven har lässvårigheter fokuserar läraren på att eleven ska läsa mer. Enligt Alatalo (2011) skulle det kunna leda till att elever som behöver stöttning i lässtrategier lämnas på egen hand med texter utan att få undervisning i hur man arbetar med text. Hennes resultat har en koppling till Applegate et al.s (2010) som menar att det finns en risk att elever som avkodar snabbt och korrekt tas för goda läsare utan att koppla detta till det vidare literacybegreppet. Åsa Elwér (2014) efterlyser mer svensk forskning om svårigheter med läsförståelse och hur man kan arbeta stöttande med elever som har dessa typer av lässvårigheter. Hon visar också i sin studie på att läsförståelseundervisningen har fått ett uppsving i den svenska skolan, men att dessa insatser och arbetssätt riktar sig till helklasser och inte specifikt till elever som har svårare än andra med läsförståelsen (Elwér, 2014).

#### 4.2 Förskollärares och lärares pedagogiska skicklighet och strategier

I en intervjustudie med sex förskollärare i Texas argumenterar Karen E. Walker (2015) för att förskollärares beslut om läsundervisning är beroende av deras syn på hur barn lär sig läsa. Hon menar att det är intressant att undersöka förskollärares syn på tidig läsning eftersom det är förskollärare som formar den tidiga läsinlärningen. Walker (2015) saknar förskollärares röster i forskning om läsning. Hon påpekar också att förskollärare sällan är inkluderade i framtagandet av styrdokument som de sedan måste följa. Walker (2015) konstaterar att förskollärare formas av sina egna tidiga läsoplevelser och läsutveckling. Utifrån sin studie konstaterar Walker (2015) att autentiska lärsituationer, att läraren har en relation med barnet och att läraren hjälper barnet att utveckla en positiv syn på läsande är framgångsfaktorer enligt förskollärarna i arbetet med språkutveckling hos förskolebarn. Lärarna i studien ansåg även att det var viktigt med en god kontakt med hemmet som de ansåg spelar en stor roll för barnets läsutveckling.

Pedagogers strategier står i fokus i Martina Norlings (2015) doktorsavhandling. Norling beskriver förskolepersonals förhållningssätt och strategier i social språkmiljö. Avhandlingen vilar på fyra delstudier som utgår från enkäter, fokusgruppsintervjuer, observationer samt systematisk litteratursökning. Norling (2015) kopplar barns tidiga språkutveckling till läsutvecklingen. I förskolans läroplan fokuseras på det muntliga språket och på barns intresse för skriftspråk. Däremot finns inga riktlinjer enligt Norling (2015) i styrdokumentet för hur förskollärarna ska arbeta med att utveckla barnens literacy. Hennes slutsats är att förskollärarna i studien främst använder sig av tre olika strategier. Dessa beskriver Norling (2015) som lekstrategier, emotionella strategier och kommunikativa strategier. Lekstrategier innebär att förskollärarna aktivt använde lek för att utveckla barns språk. Emotionella strategier är när förskollärarna tar in barnens intressen och behov i sin planering av verksamheten. Förskollärarna använde sig även av olika typer av verktyg för att utveckla barnens språk. Det kunde röra sig om fotografier, interaktiva tekniska hjälpmedel, drama och sång. Detta kallar Norling (2015) kommunikativa strategier. Förskollärarna lade särskild vikt vid emotionella strategier och resultatet visar att det är de emotionella strategierna som är starkast knutna till barnens engagemang. Norling (2015) drar slutsatsen att det är hög kvalitet i svenska förskolor när det kommer till den sociala språkliga miljön. Hon ser även att kvaliteten varierar från förskola till förskola samt att den vanligaste bristen är strategier som utvecklar berättande och läsning. Det som Norling (2015) ser som det mest centrala resultatet av studien är att förskolepersonalens roll och interaktion är det som är av störst vikt för barnens språkliga utveckling.

Damber (2010) har i sin doktorsavhandling undersökt klasser som presterar bättre inom läsning än vad som kan förväntas utifrån deras socioekonomiska status och språkbakgrund. Det är en multimodal studie med både kvalitativa och kvantitativa metoder. Hon har gjort enkäter med elever och undervisande lärare i årskurs 3 samt djupintervjuer med skolpersonal och före detta elever i vuxen ålder. Några framgångsfaktorer som framkommer i Dambers (2010) studie är att skapa läslust, samarbete mellan elev och lärare, lärarens kontakt med hemmet, förväntningar, att tro på eleven, scaffolding, socialt sammanhang och tillhörighet kring läsningen, autentisk litteratur och positivt klassrumsklimat.

#### 4.3 Läsning och motivation

Linda Baker och Allan Wigfield (1999) skriver att mycket av forskningen under 1980- och 1990-talen fokuserade på kognitiva processer i läsningen. I en gemensam artikel 1999 sätter de motivation i fokus och lyfter flera orsaker till att en elev känner eller inte känner

motivation för läsning. Eleverna i studien gick i årskurs 5 och 6. De menar att motivation är en avgörande del i om en elev blir en skicklig läsare, en elev som är motiverad läser mer enligt dem och får därmed mer träning. Elever som har svårt att läsa undviker ofta läsning och får därmed mindre träning (Baker & Wigfield, 1999).

En kanadensisk studie påvisar samma effekt hos elever i förskoleklass och årskurs 1 i samband med att de undersökte sätt att tidigt identifiera barn med lässvårigheter. De sammankopplar företeelsen med det som Stanovich kallade Matteuseffekten. Matteuseffekten innebär att barn som är goda läsare ofta tycker om läsning och därmed läser mer och blir starkare läsare, medan elever i lässvårigheter undviker läsning. Elever i svårigheter i lässituationer får därmed mindre lästräning och utvecklas i långsammare takt. (McNamara, Scissons & Dahleu, 2011).

Linda B. Gambrell frågar i en artikel från 2011 varför det är så viktigt för lärare att ta hänsyn till motivation vid literacyträning. Hon anser att det är ett problem att barn och ungdomar kan läsa rent tekniskt, men inte känner sig motiverade att läsa när de inte måste. Gambrell (2011) visar på forskning som pekar mot att läsengagemang påverkar elevens utveckling i större utsträckning än elevens familjebakgrund. I sin artikel sätter hon upp sju regler för läsengagemang. Bland annat hänvisar hon till forskning som konstaterar att elever är mer motiverade att läsa när läsningen har koppling till deras liv. Detta innebär dock inte, enligt Gambrell (2011), att all litteratur måste vara hämtad ur barnets närmiljö. Hon föreslår att man kan stötta barnet i att förstå hur läsningen är kopplad till mitt liv till exempel genom läsloggar. Ett stort utbud av läsmaterial, utökad sammanhängande lästid i klassrummet, möjligheter att välja vad man ska läsa och hur man deltar i läsaktiviteter, när möjligheten finns att interagera med andra omkring läsningen, att få lyckas med utmanande texter och när lärmiljön påvisar nyttan och vikten av att läsa är de andra reglerna för motiverade läsare som Gambrell (2011) kommer fram till utifrån tidigare forskning.

#### 4.4 Specialpedagogiska insatser och övergång från förskola till skola

Ingemar Gerrbo (2012) har i sin doktorsavhandling intervjuat specialpedagoger och lärare för att få veta hur man arbetar med specialpedagogisk praktik och hur man organiserar skolverksamhet för att skapa en skola för alla. Gerrbo (2012) menar att definitionen av specialpedagogik och elever i behov av särskilt stöd är oklar både i Sverige och internationellt. Han pekar på att forskning ofta talar om vad specialpedagogik inte är, den är inte allmän pedagogik. Gerrbo (2012) problematiserar att indela elever och pedagogik på detta sätt men anser att det är nödvändigt. I styrdokument står att skolan har en skyldighet att

erbjuda specialpedagogiska insatser till elever i behov av särskilt stöd och att utreda behov av särskilt stöd. Detta innebär enligt Gerrbo (2012) att denna indelning är nödvändig trots att det är etiskt känsligt att diskutera.

Gerrbo (2012) definierar inte insatserna i sig som specialpedagogiska. Om en insats är av specialpedagogisk karaktär eller inte påverkas enligt Gerrbos (2012) definition inte av om det är en specialpedagog, speciallärare eller lärare som utför insatsen. I stället definierar han specialpedagogiska insatser utifrån vilket syfte insatsen har.

Det som istället får utgöra en skiljelinje mellan specialpedagogik och pedagogik i skolan – och så som det kommer att användas i denna studie – är alltså inte så mycket det didaktiska eller det pedagogiska innehållet som själva *syftet* med insatsen. Där *avsikten* med den pedagogiska insatsen är att söka förebygga, reducera, överbrygga eller rent av (upp)lösa särskilt skolproblematiska situationer och/eller dess oönskade effekter för elever, vilka redan ses eller kan komma att ses som elever-i-behov-av-särskilt-stöd, blir den enligt detta sätt att se specialpedagogisk. (s. 38, Gerrbo, 2012)

I resultatet konstaterar Gerrbo (2012) att det inte är inlärningssvårigheter som är fokus för lärarna och specialpedagogerna när de talar om specialpedagogiska insatser. Det är andra svårigheter som handlar om det sociala samspelet i klassrummet eller annat som stör elevens förmåga till inläring. Till exempel lyfter lärarna fram svårigheter med koncentration, negativ självbild, lågt självförtroende, låsningar, oro och brist på motivation som företeelser som kan göra att en elev är i behov av specialpedagogiska insatser.

För att bemöta dessa svårigheter har lärarna och specialpedagogerna i studien framför allt fem olika strategier. Den första av dessa är ett nära lärarskap, det vill säga att läraren arbetar nära eleven och ibland kanske även en-till-en. Den andra strategin är avståndsreducering. Strategin används när elevens kunskande eller kapacitet ligger långt ifrån det som avhandlas i undervisningen. Avståndsreducering innebär att läraren till exempel genom att ta bort en del av uppgifterna eller omformulera en uppgift för att uppgiften ska komma närmare eleven. Den tredje strategin, överbryggnings, innebär att läraren bygger en bro mellan eleven och den situation som uppstår i klassrummet. Det kan vara att läraren bortser från en regel som vanligtvis gäller alla eller att läraren förebygger en situation som kan uppstå som en svårighet. Kollektivt lärande och förståelse är den fjärde strategin. Den handlar om lärarna, att de har ett kollektivt lärande där de hjälps åt att hantera en elevs svårigheter. Den handlar även om att läraren genom att lyfta fram att allas olikheter är en tillgång skapar ett positivt klassrumsklimat där olikheter är något naturligt. Den femte och sista strategin är enligt Gerrbo (2012) ofta den sista utvägen. Han kallar den särskild omgruppering och det innebär att eleven går om en årskurs eller placeras i särskild undervisningsgrupp.



Johanna Lundqvist (2016) utgår till skillnad från Gerrbo (2012) från ett barnperspektiv. Avhandlingen bygger på sex studier. Syftet är att beskriva och analysera hur en grupp barn med och utan behov av särskilt stöd går igenom utbildningssystemet från förskola till skola. Enligt Lundqvist (2016) är barn i högre utsträckning inkluderade i förskolan än i grundskolan. Hon konstaterar även i sin studie att i de elevgrupper som hon har följt ökade behovet av särskilt stöd med stigande ålder. Hennes avhandling besvarar inte frågan varför det ser ut så, men hon framlägger några möjliga orsaker. Till exempel att svårighetsgraden i innehåll och stoff ökar med åldern samt att det finns olika traditioner inom förskola och skola. (Lundqvist, 2016). Lundqvist (2016) drar slutsatsen att barnen lyfter fler positiva än negativa upplevelser av sina tidiga skolår. Som framgångsfaktorer lyfter barnen bland annat en tillhörighetskänsla i gruppen, möjligheter att utveckla sin kreativa lek och tänkande, trygghet samt att känna sig fria och självständiga. Lundqvist (2016) drar även slutsatsen att förskolor har olika kvalité vilket påverkar barnens tidiga inlärning och inkludering.

#### 4.5 Sammanfattning av tidigare forskning

Studier om arbetet med barn i svårigheter i lässituationer samt lärares och barns syn på detta tas upp i tidigare forskning för att belysa central internationell och svensk forskning som relaterar till studiens syfte. Innehållet i de olika studierna som presenteras under tidigare forskning kan tyckas brett, men samtliga är av relevans för den här uppsatsen. Några av studierna utgår, precis som den här, från lärares upplevelser av olika fenomen. En del utgår ifrån ett elevperspektiv och andra har en mer praktisk inriktning mot att granska arbetssätt eller metoder. Sammantaget visar de en bild av läraruppdraget som komplext där förskollärare och lärare har att ta hänsyn till olika delar av språk- och läsutveckling. Det som den här uppsatsen kan bidra med är kunskap om vad förskollärare och lärare upplever som viktigt i arbetet med barn i svårigheter i lässituationer. Frågeställningen om lärares uppfattning om extra anpassningar och förskollärares uppfattning om barn i behov av särskilt stöd handlar om hur lärare och förskollärare uppfattar begrepp från styrdokumentet. Det är en aspekt som inte så ofta undersöks i forskning i Sverige och internationellt. Detta framgår i avsnittet tidigare forskning som visar att fokus ofta ligger på att undersöka hur undervisning går till eller vad som är framgångsrik undervisning. Att få mer kunskap om förskollärares och lärares uppfattning om begrepp i styrdokumentet kopplat till vad som är viktigt i arbetet med barn i svårigheter kan ge information om hur förskollärare och lärare tolkar och uppfattar de abstrakta skrivelserna i styrdokumentet för tillämpning i verksamheten.

## 5 Metodologi

Med fenomenografin som ramverk och teoretisk utgångspunkt hålls och analyseras åtta intervjuer med förskollärare och grundskollärare. Syftet är att försöka utröna skillnader och likheter mellan och inom de två yrkesgrupperna. Därav krävs en metod och teori som fokuserar på uppfattningen. Valet av teoretisk utgångspunkt föll på fenomenografi som fokuserar på att undersöka hur människor erfar eller uppfattar olika fenomen, begrepp eller situationer. Som metod valdes kvalitativa intervjuer, detta är ett vanligt metodval för fenomenografiska studier (Dahlgren & Johansson, 2009). En mer detaljerad beskrivning av teorin och metoden hur den har använts i undersökningen och analysen finns i detta kapitel.

### 5.1 Fenomenografi

I en artikel publicerad 1981 förklarade Ferenc Marton (2011) begreppet fenomenografi. Marton (2011) beskrev fenomenografin som ett komplement till andra former av forskning. Det innebär att fenomenografin inte står i polemik till övriga forskningstraditioner. Erfarande och uppfattande är två centrala begrepp inom fenomenografi. Forskningen syftar till att beskriva personers erfarande eller uppfattande av olika ting (Marton, 2011).

Marton (2011) anser att den fenomenografiska forskningen ska förstås genom en icke-dualistisk ontologi. Kroksmark (2011) tolkar att den ickedualistiska ontologin enligt Marton (2011) ska förstås som att människan och världen definierar varandra på lika villkor. Det innebär att Marton (2011) inte förnekar att världen och människan finns, men han menar att människan och världen i sitt möte upprättar ett förhållande mellan sig. Det betyder att fenomenografin har en dualistisk världsbild i meningen att erfarande eller uppfattande sker i mötet mellan två verkligheter, världen och människan. Fokus i den fenomenografiska forskningen riktas mot denna upplevelse, det är innehållet i den förmedlade upplevelsen som är essensen. Fenomenografin intresserar sig inte för vem det är som uppfattar, i vilket sammanhang eller hur många det är som uppfattar. Inom fenomenografin är själva innehållet i uppfattningen föremål för en analys där skillnader och likheter lyfts fram. Utifrån detta får forskaren fram beskrivningskategorier och dessa kategorier är resultatet av forskningen (Marton, 2011).

Marton (2011) tar som liknelse Chesire Cat från Alice i underlandet, Chesire Cat kan försvinna och bara lämna kvar sitt leende. Precis som katten kan frigöra sig från sitt leende är det forskarens uppgift inom fenomenografin att skilja tankefigurer från både tänkandet och tänkaren. Marton (2011) menar att fenomenografi varken är en teori eller en metod. Fenomenografin har inte sin grund i en teoretisk referensram, utan har vuxit fram ur flera

kvalitativa forskningsprojekts metodologiska erfarenheter. Detta innebär att fenomenografin är empiriskt utprövad (Alexandersson, 1994).

Den tidiga fenomenografiska forskningen fokuserade på frågan om hur vi lär oss.

Fenomenografin används idag både för att utforska allmänna pedagogiska frågor men även inom andra forskningsfält till exempel vård (Alexandersson, 1994). Den här undersökningen ligger i fältet allmänna pedagogiska frågor och handlar om hur individer, i det här fallet förskollärare och lärare, ser på fenomen.

Fenomenografin menar att det inte finns något absolut sätt att uppfatta fenomen på utan att fenomenets kärna uppstår i mötet mellan individen och världen. Det innebär att det intressanta att granska inte är likheterna i olika individers utsagor utan skillnaderna eftersom det blir skillnaderna som drar de yttre gränserna för fenomenets definition. Skillnaderna delas in i begreppskategorier som sedan ryms i olika utfallsrum. Dessa utfallsrum, alltså den variation av uppfattningar om ett fenomen som har hittats i det empiriska materialet, är själva forskningsresultatet i en fenomenografisk studie (Alexandersson, 1994).

## 5.2 Material och metod

För att få svar på mina forskningsfrågor har jag intervjuat åtta förskollärare och lärare. Eftersom syftet med uppsatsen är att få kunskap om hur några förskollärare och lärare uppfattar något har jag valt att göra kvalitativa intervjuer. Jag har använt mig av halvstrukturerad intervjuguide (Kvale & Brinkmann, 2014). Det är intervjupersonernas erfarenhet och uppfattning jag vill få fram genom att försöka påverka dem så lite som möjligt genom mina frågor. Samtidigt gäller det att inte tappa de fenomen som ska undersökas därför använde jag mig av en intervjuguide med några färdiga frågor. Den halvstrukturerade formen ger utrymme som lämnar öppet för intervjupersonernas erfarenhet av världen. Formuleringen av öppna frågor är av stor vikt inom fenomenografin för att inte styra eller påverka respondenternas svar (Dahlgren och Johansson, 2009). Jag använde mig av ordet beskriv för att lämna utrymme för respondenten att svara på många olika sätt. Till exempel ”Beskriv hur du arbetar i lässituationer där det finns barn med lässvårighet eller svårigheter i lässituationer.”. Se bilaga för intervjuguide.

För att pröva ut frågorna hölls en provintervju med en förskollärare som inte ingår i resultatet. Syftet med den intervjun var att se om intervjuguiden var ett bra verktyg. Förskolläraren som provintervjuades har ingen koppling till förskollärarna och lärarna i uppsatsen och arbetar i en annan kommun. Anledningen till att jag valde att provintervjua en förskollärare är att de utgår från andra styrdokument och arbetar i en verksamhet som skiljer sig något från skolan. Jag

själv är lärare och var rädd att mina frågor färgades av min bakgrund. I provintervjun visade det sig att den provintervjuade förskolläraren hade svårt att svara på frågor som var för abstrakta. Det kunde vara frågor av typen: ”Hur uppfattar du arbetet med barn i svårigheter i lässituationer?”. Eftersom uppsatsen undersöker uppfattningar underlättas analysen av att få ett så fylligt underlag som möjligt vid intervjutillfället. Därför togs beslutet att formulera frågorna i intervjuguiden så att förskollärarna och lärarna gavs möjlighet att berätta hur de upplever arbetet med barn i svårigheter i lässituationer på ett så konkret, nyanserat och rikt sätt som möjligt.

Jag använde mig även av det som Dahlgren och Johansson (2009) kallar för probing. Detta innebär att intervjuaren ställer följdfrågor där man ber respondenten förklara mer. Jag har även använt icke-verbal probing som innebär att intervjuaren nickar, hummar eller visar med sitt kroppsspråk för att visa att man lyssnar och förväntar sig mer. Båda probingmetoderna är sätt att uppmuntra respondenten att berätta mer om sina upplevelser (Dahlgren och Johansson, 2009).

### 5.3 Urvalet av intervjupersoner

För att hitta intervjupersoner skickades förfrågningar ut via mejl till rektorer och förskolechefer i en mindre kommun i norra Sverige. Detta resulterade i svar från fyra förskollärare som var intresserade. De arbetar på fyra olika förskolor, två arbetar med barn i åldrarna 1-2 år och två med barn i åldrarna 4-6 år. Två av förskollärarna var nyutbildade och de två andra hade längre erfarenhet inom yrket. Alla fyra är utbildade.

Att hitta lärare i förskoleklass eller grundskolans lägre år visade sig däremot svårare. Efter att ha skickat ut påminnelsemejl via rektorerna valde jag att istället kontakta lärare i en annan kommun direkt via mejl. Det resulterade i fyra som var intresserade av att ställa upp. En lärare är nyutbildad och jobbar i en åldersintegrerad klass år 1-3. En lärare har längre erfarenhet och arbetar i samma klass år 1-3. En lärare arbetar i en klass F-2 och har lång erfarenhet inom skolans värld men har läst upp till lärarkompetens senare. Den fjärde läraren har lång erfarenhet av arbete i förskoleklass och arbetar i en förskoleklass där barnen börjar när de är fem år och går två år. Det innebär att hon undervisar i en miljö där några barn följer förskolans läroplan och några grundskolans. I uppsatsen har hon räknats in bland lärare eftersom hon arbetar i en förskoleklass, där några barn följer förskolans läroplan.

### 5.4 Genomförande

I intervjuerna har en så avslappnad miljö som möjligt eftersträvat. Som inspelningsverktyg användes en mobiltelefon då det till skillnad från en diktafon är något som många är vana att

ha i sin närhet. Bedömningen gjordes därför att en mobiltelefon på bordet skulle påverka respondenterna minst. Alla som har intervjuats har fått välja plats. Några har valt en miljö på min arbetsplats eller deras och några har valt att göra intervjun i hemmiljö. Intervjuerna var mellan 33 och 45 minuter.

## 5.5 Analys

Intervjuerna spelades in och transkriberades. En skriftspråklig transkribering har använts vad gäller stavning eftersom fokus ligger på innehållet i det respondenterna säger och inte den språkliga nivån (Kvale & Brinkmann, 2014). Däremot är transkriberingen talspråksnära i det hänseende att samtliga ord, mumlanden, pauser och skratt finns med. En persons uppfattning om ett fenomen kan förmedlas på många andra sätt än genom det talade eller skrivna språket. Pauser, skratt eller andra uttryck kan vara en del i att förmedla hur personen uppfattar ett fenomen (Alexandersson, 1994).

I analysen av det empiriska materialet har jag använt mig av den metod som Alexandersson (1994) beskriver för fenomenografisk analys av transkriberingar från intervjuer. Hans metod för analys- och tolkningsarbetet är indelad i fyra faser. I den första fasen bekantar man sig med de data man har fått in och etablerar ett helhetsintryck. Detta gjorde jag genom upprepade genomläsningar av materialet, som Alexandersson (1994) rekommenderar. Förutom det valde jag att också skriva på Post It-lappar centrala innehåll i de olika intervjuerna. Varje Post It numrerade jag med forskollärarens eller lärarens nummer. Lapparna samlade jag sedan i olika kategorier genom att gruppera dem och lägga dem i olika kuvert. Det gav mig en förtrogenhet med materialet och en överblick över vilka begrepp, uppfattningar och ämnen som vi avhandlat i intervjuerna. Även frekvensen av olika uttalanden dokumenterades. Alexandersson (1994) anbefaller att man i fas ett försöker få syn på företeelser som är särskilt tydliga. Han menar att detta kan vara något som uttalas frekvent i materialet av respondenten eller något som respondenten betonar med en viss pregnans. Den pregnans med vilken en respondent uttalade en utsaga dokumenterades också. Det kunde handla om att respondenten använde ord som ”Det viktigaste är..” eller ”Framför allt” men det kunde också handla om en helhetstolkning av helheten i intervjun. Med helhetstolkning menar jag att ett tema eller en utsaga framträdde tydligt genom hela intervjun.

I fas två ska man uppmärksamma likheter och skillnader i det empiriska materialet (Alexandersson, 1994). I den här fasen ska man gå till väga mer systematiskt och konkret än i fas ett. Det innebär att man ställer de olika utsagorna från intervjuerna mot varandra. Detta gjorde jag genom att klippa ut citat ur de olika intervjuerna och ordna dem i olika grupper

utifrån olika kategorier. Dessa kategorier som då framträdde jämfördes med de kategorier som uppstått under fas ett när helheten undersöktes. Många kategorier från fas ett sållades bort i den här fasen.

I fas tre ska man kategorisera de olika beskrivningarna i beskrivningskategorier (Alexandersson, 1994). I mitt analysarbete var det svårt att dra en tydlig gräns mellan fas två och tre. Arbetet med kategorier påbörjades under fas två, men under fas tre blev de beskrivningskategorier i stället för de breda kategorier de var tidigare. En del av kategorierna från fas två bedömdes vara för små och obetydliga till sitt innehåll. Det vill säga de fyllde inte kriteriet för att förekomma frekvent i materialet eller uttalas med pregnans av någon av respondenterna. Dessa kategorier sållades bort. Några kategorier i fas två svarade inte mot uppsatsen syfte och sållades bort av den orsaken. Beskrivningskategorierna ska vara intressanta i förhållande till det som ska diskuteras i uppsatsen (Alexandersson, 1994). De får inte heller vara för vida så att de kan ta in nästan vad som helst om ämnet och de får inte överlappa varandra. Några av mina kategorier överlappade varandra eller var olika beteckningar för samma sak. En del av dessa kategorier kunde slås ihop. Kategorierna testades under fas tre mot varandra för att se att de inte överlappade varandra. Det testades genom att se om de olika utsagorna passade under flera kategorier eller om kopplingen till kategorin var otydlig och för generell. Denna del av analysen mynnade ut i de beskrivningskategorier som beskrivs i resultatet.

Fas fyra i analysen innebär att de beskrivningskategorier som man hittat undersöks för att försöka hitta en underliggande struktur i kategorisystemet (Alexandersson, 1994). Det innebär att man försöker rangordna de olika uppfattningarna. Antingen gör man detta genom att använda ett yttre kriterium till exempel i relation till styrdokument och tidigare forskning, vilket är fallet i denna uppsats. Eller så gör man det genom att använda ett inre kriterium genom att hitta en logik i de inbördes relationerna mellan uppfattningarna. Denna del av analysen behandlas i slutdiskussionen där styrdokument och tidigare forskning jämförs med de resultat som framkommit i uppsatsen.

## 5.6 Trovärdighet, noggrannhet och giltighet

Trovärdighet, noggrannhet och giltighet är de begrepp som Alexandersson (1994) använder för att beskriva hur väl en fenomenografisk studie återger den uppfattade verkligheten.

Alexandersson (1994) skriver att frågor om trovärdighet, noggrannhet och giltighet inom fenomenografin handlar om hur mycket de beskrivningskategorier som hittats i analysarbetet så långt som det är möjligt representerar respondenternas uppfattningar. Fenomenografiska

forskningsresultat beskriver Alexandersson (1994) som upptäckter. Han menar att detta innebär att trovärdigheten i resultaten framför allt handlar om att en utomstående kan upptäcka samma beskrivningskategorier som forskaren. I det här uppsatsarbetet har inte möjligheten funnits på grund av tidsramarna att låta en utomstående person granska beskrivningskategorierna och det empiriska materialet. Analysarbetet redogörs för i detalj i det föregående stycket under rubriken analysen. Detta innebär att läsaren kan följa med i hur analysarbetet har gått till. Det ökar transparensen i forskningsprocessen. Läsarna får även inblick i forskarens analys genom citaten i resultatet där delar av det empiriska materialet blir synligt. Genom beskrivningen av analysen och citaten i resultatet har läsare chans att avgöra om forskarens urval och slutsatser är rimliga.

Som tidigare beskrivits under rubriken fenomenografi intresserar sig inte fenomenografisk forskning för individens enskilda uppfattningar och upplevelser. Det innebär att fenomenografisk forskning mycket sällan förklarar eller diskuterar hur eller varför enskilda individers uppfattningar har uppkommit. Uppfattningen ska i stället friställas från individen och ges en egen status (Alexandersson, 1994). Det innebär att uppfattningarna tillsammans kan skapa begreppskategorier och utfallsrum som kan analyseras utifrån en slags allmän giltighet. Den allmänna eller generella giltigheten för den här uppsatsens resultat tas upp och problematiseras i det avslutande kapitlet i uppsatsen under rubriken sammanfattande slutsatser.

Redan i transkriberingen har jag kallat respondenterna lärare 1 och så vidare. Det innebär att respondenterna varit anonyma även under analysarbetet. Detta eftersom jag i mitt sökande efter beskrivningskategorier inte ville läsa in annat i analysen än det som fanns i det empiriska materialet. På detta sätt stärks trovärdigheten och noggrannheten i undersökningen (Alexandersson, 1994).

## 5.7 Etik

Samtliga pedagoger som deltog i intervjuerna fick ett brev där de informerades om uppsatsens syfte och att de kommer att vara helt anonyma i uppsatsen. Respondenterna har informerats om att intervjuerna kommer att spelas in och transkriberas. Alla respondenter ha även fått informationen att ingen kommer att ha tillgång till intervjumaterialet eller transkriberingar än uppsatsskribenten samt att materialet efter avslutad kurs kommer att förstöras (Vetenskapsrådet, 2017).

Samtliga respondenter har haft möjlighet att ta del av intervjuguiden på förhand för att kunna förbereda sig inför intervjun. Detta för att kunna ta ställning till om det är en studie man vill delta i, men även för att skapa trygghet i intervjusituationen.

Respondenterna har fått information om vid vilket lärosäte examensarbetet skrivs och inom vilket program. De har informerats om att de vid avslutad och betygssatt kurs kommer att få ett mejl av uppsatsförfattaren med information om hur de kan komma åt uppsatsen när den publiceras i DiVA.

Samtycke till att medverka har getts av respondenterna skriftligt via digitala medier som mejl. Vid intervjutillfället har informationen om uppsatsen och hanteringen av inspelningar och transkribering framförts igen muntligt. Respondenterna har då muntligt haft möjlighet att ge sitt samtycke igen (Vetenskapsrådet, 2017).

I uppsatsen är förskollärarna och lärarna helt aidentifierade för att skydda deras integritet. De kommer hädanefter att kallas L1, L2, L3, L4, L5, L6, L7 och L8. Jag har valt att inte koppla förskollärarnas och lärarnas alias till vilken erfarenhet de har eller med vilka åldrar de arbetar. Detta val gjordes utifrån att fenomenografin strävar efter att friställa det sagda från personen som sagt det och sammanhanget där den personen finns (Alexandersson, 1994). Det innebär att det inte är fokuseras på exakt vilken respondent som sagt vad. Det innebär också att respondenternas identitet skyddas i högre utsträckning (Vetenskapsrådet, 2017).



## 6 Resultat

I detta kapitel presenteras resultat för uppsatsen. Tre rubriker svarar direkt mot de tre frågeställningarna i syftet. Dessa tre är vad förskollärarna och lärarna uppfattar som viktigt i arbetet med barn i svårigheter i lässituationer, hur lärare i förskoleklass eller grundskolans lägre år uppfattar extra anpassningar samt hur förskollärare uppfattar barn i behov av särskilt stöd i sin utveckling. Den fjärde rubriken, svårigheter att uttrycka sig om barn i behov av stöd hittades som resultat under analysen. Denna rubrik svarar mot frågeställningarna som handlar om begreppen extra anpassningar och barn i behov av särskilt stöd. I resultatet lyfts vilka likheter och skillnader som visar sig i uppfattningar inom och mellan yrkesgrupperna.

### 6.1 Arbetet med barn i svårigheter i lässituationer

Två övergripande kategorier av uppfattningar framträdde i det empiriska materialet när det gäller vad förskollärarna och lärarna anser är viktigt i arbetet med barn i svårigheter i lässituationer. Den ena är pedagogens roll och den andra är framgångsrika metoder. Nedan beskrivs likheter och variationer inom de båda uppfattningarna.

#### 6.1.1 Pedagogens roll

Alla åtta respondenterna lyfte fram pedagogens roll i arbetet med barn i svårigheter i lässituationer. Inom uppfattningen om pedagogens roll urskildes fyra kategorier. Dessa beskrivs nedan.

#### **Relationellt förhållningssätt**

Ett relationellt förhållningssätt kännetecknas av en vilja att skapa värme, förtroende, tillit och ömsesidig respekt mellan människor genom sättet att bemöta andra (Egidius, 2018). På frågan om arbetssätt som respondenterna upplever som framgångsrika i mötet med barn som uppvisar svårigheter i samband med läsning var relationellt förhållningssätt något som samtliga förskollärare och tre av fyra lärare tryckte på i intervjuerna.

Tre av förskollärarna uttryckte att ett relationellt förhållningssätt var det mest avgörande i arbetet med barn i svårigheter i lässituationer. En av dem sa att förskollärarens förhållningssätt är det mest grundläggande i lärandesituationer. En förskollärare använde ordet framgångsrik för att beskriva hur hon uppfattade metoden relationellt förhållningssätt.

Ehm, så jag tror att det är liksom det, det är mest framgångsrika det är liksom att mitt eget förhållningssätt, alltså hur jag är som pedagog. (L3)

En förskollärare var av uppfattningen att det är förskolläraren som sätter gränserna för vad barnen kan lära sig genom förhållningssättet till barnen visa att hon tror att de kan. Hon tryckte också på att det är förskolläraren som skapar och ger förutsättningar för barnens

läsutveckling. Hon talade om egna erfarenheter om att känna sig dålig i skolan och uttryckte att förskolläraren bör signalera till barn att de kan bli vad de vill i framtiden. Så här uttryckte hon sig:

Du kan läsa dej till vad som helst du kan ha vilken framtid du vill om du får rätt nycklar. Och det är rätt häftigt även fast du kanske har skriv- och lässvårigheter eh, så att du har väldigt svårt så kan du ju faktiskt bli precis vad du vill sen kanske jag inte skulle bli författare om jag hade läs- och skrivsvårigheter. Skratt. Kanske man inte väljer det spontant. Men du kan ju bli vad du vill. (L7)

En av lärarna presenterade något som hon kallar sitt pedagogiska motto ”Fröken tror att jag kan så därför kan jag”. Hon menade att det spelar stor roll om läraren visar och uttrycker att hon tror att barnen kan. Dessa pedagoger kopplar barnets utveckling till sitt sätt att vara och vad de kommunicerar till barnet om barnets möjligheter att lyckas.

Lärarna var av uppfattningen att det är viktigt för arbetet med barn i svårigheter i lässituationer att lärarna har ett förhållningssätt som gör att barnen känner sig sedda av läraren. Om att låna böcker sa en av dem:

Och att man också visar att jag vet vad du tycker om för typ av böcker. Att man visar att jag, jag vet att du gillar när det är lite spännande eller tycker om att det är humor eller att man försöker visa, det här är en sån ok den tror jag att du skulle gilla. (L2)

### **Förskollärarens roll i planering och organisation**

Förskollärarens roll kopplades av två förskollärare till planering och organisation. De två förskollärarnas utsagor handlar om förskollärarens förhållningssätt men fokuserar på hur det påverkar planering.

Ja, alltså det enda jag kan säga att vi och vårt förhållningssätt är a och o. I arbetet med barnen. Det är hur vi organiserar, hur vi gör, hur vi tänker, hur vi säger, allting handlar om oss. Det finns ingenting som handlar om barnen. Utan allt är beroende av oss. (L4)

Den andra förskolläraren gav uttryck för ett liknande resonemang angående förskollärarens roll i barnens läsutveckling. Hon menade att det är förskollärarna som skapar och ger förutsättningar för att barnen ska lyckas och få fungerande lässituationer.

Och då kan man tänka så här ettåringar, man tror ju att nä, dom läser inte. Jo, det gör dom. Alltså dom kan. Dom vill och dom måste bara få chansen. Det är vi som skapar, om vi gör förutsättningar för att dom ska göra det så för att dom ska uppskatta det och lockas av det så går det. Det är liksom det är du själv som sätter gränsen tycker jag. (L7)

### **Motiverande**

En av förskollärarna var av uppfattningen att förskollärarens roll ska vara motiverande.

Meeen, men det ligger ju ohyggligt mycket tänker jag alltså, det är så avgörande alltså på mig som pedagog, att det är ju min uppgift att barnen ska bli intresserade, motiverade, nyfikna och alla dom där begreppen. Det är ju inte barnen som ska vara, visa allting. (L1)

En av lärarna lyfte också att lärarens roll är att hjälpa barnet att hitta motivation.

### **Läsande förebild**

En förskollärare använde begreppet förebild när det gäller förskollärarens roll och läsning.

Hon menade att pedagoger är förebilder som läsande och skrivande människor.

Vi är förebilder. Vi kan till exempel medvetet sitta och skriva scheman i barngrupp för att dom ska se att vi är skrivande människor, eller att vi kan ta en tidning och läsa för att dom ska se alltså medvetet också för det är inte många vuxna idag som håller i en tidning nästan känns det som att. Vi vill, nå men du kan inte störa mej just nu för nu håller jag på att läsa. (L1)

Hon uttryckte också att pedagogen som förebild för läsande visar textens betydelse i det dagliga livet. Förskolläraren ansåg att pedagogen som förebild var en central del i arbetet med barn i svårigheter i lässituationer för att skapa positiva känslor inför läsning.

#### 6.1.2 Sammanfattning av uppfattningar om förskollärares och lärares roll

Alla respondenter i uppsatsen uppfattade pedagogens roll som en central del i arbetet med barn i svårigheter i lässituationer. När det gäller uppfattningen om hur pedagogens roll bör se ut skilde den sig åt mellan respondenterna. Lärarna hade en mer likartad uppfattning om lärarens roll. Framför allt ansåg de att ett relationellt förhållningssätt var lärarens roll, en lärare talade om lärarens roll som motiverande. Förskollärarnas uppfattningar var mer varierade. De uttryckte uppfattningar att förskollärarens roll handlar om relationellt förhållningssätt, planering, motiverande och läsande förebild. Att förskollärarens och lärarens relationella förhållningssätt till barn var en viktig del i förskollärares och lärares roll var den vanligaste uppfattningen bland samtliga respondenter. De uttryckte att ett relationellt förhållningssätt lade en grund för att arbeta framgångsrikt med barn i svårigheter i lässituationer genom att visa på tilltro för barnets förmåga samt att barnen känner sig sedda av pedagogen.

#### 6.1.3 Metoder för att bemöta svårigheter

Det som förskollärarna och lärarna mest talade om och lade vikt vid i samtalet om arbetet med barn i svårigheter i lässituationer var olika metoder. Både förskollärare och lärare var av uppfattningen att framgångsrika metoder är en central del i arbetet med barn i svårigheter i lässituationer. De talade i intervjuerna om en bredd av metoder. Metoderna har delats in i fyra kategorier, kontakt och samarbete med hemmen, socialt lärande, färdighetsträning och lustfyllt lärande. Dessa kategorier har i sin tur indelats i underkategorier som presenteras här.

## **Kontakt och samarbete med hemmen**

Alla fyra lärare och två av fyra förskollärare lyfte fram kontakten och samarbetet med hemmen som viktigt på olika sätt i arbetet med barn i svårigheter i lässituationer.

### *Information om barn och läsning*

Två lärare och en förskollärare ansåg att föräldrar bör informeras av pedagoger om barn och läsning. En förskollärare sa att förskollärare bör informera föräldrar om att läsning är viktigt och att uppmuntra föräldrar att låna böcker och läsa för sina barn. Hon talade om att en del föräldrar tycker att barnen bara går runt och bär på böcker, i samband med det sa hon:

Och vi liksom förklarar för dom att men det är deras sätt att läsa det är deras sätt att visa intresse och att dom ska liksom fånga upp barnen och liksom sätta sej ner och peka och se vad dom intresserar sig för. (L3)

En lärare ansåg att hon har en god kontakt med föräldrar och tror att föräldrarna förstår att hon tycker att det är viktigt med läsning. Hon berättade att under höstterminen varje år talar hon mycket med föräldrarna om läsning. Hon förklarar också språklekarna som de håller på med och hur de fungerar som en inkörsport till läsningen. Angående upprepad läsning av samma bok hemma sa hon:

Men det är bra det här att läsa samma bok och se på orden och så har jag då tips till föräldrarna hur dom ska läsa också med barnen. (L8)

En lärare sa att hon försöker uppmuntra föräldrarna att läsa mycket med sina barn och att ställa frågor under läsningen.

### *Hemmet som en källa till information om barnet*

En förskollärare ansåg att hemmen är det mest centrala för barnens kunskapsutveckling. I stället för att tänka att föräldrarna behövde informeras om läsning, menade hon att förskolläraren även behöver hemmets kunskap om barnet för att kunna göra ett bättre jobb. Hon såg alltså hemmet som en källa till kunskap snarare än att föräldrar ska utbildas av förskolläraren om barn och läsning. Hon menade också att föräldrar ska känna sig delaktiga och betydelsefulla i arbetet med läsning. Det kan enligt henne leda till att föräldrarna blir mer intresserade av arbetet med läsning.

### *Träning i hemmet*

En lärare talade om olika förutsättningar hemma när det gäller läxor och lästräning. Hon lyfte hur olika situationer i hemmen kan påverka möjligheten att göra läxor eller lästräna hemma. Hon uppgav att hon brukar lösa detta genom att erbjuda tid utöver skoltid med lärare för att

träna. Denna lärare samt två andra lärare lyfte också möjligheten att ha extra färdighetsträning på raster, under fritids eller efter skoltid. En av dem menade att om man inte får stöd i sin lästräning hemifrån påverkar det läsutvecklingen mycket på ett negativt sätt.

## **Socialt lärande**

Samtliga förskollärare och lärare var av uppfattningen att barngruppen är viktig i arbetet med barn i lässvårigheter. De ansåg att barn lär av varandra i gruppen. Med socialt lärande menas i den här uppsatsen att individer lär tillsammans och av varandra.

### *Parläsning*

En lärare talade om samlärande och att sätta ihop par för läsning. Hon menade att man bör tänka till, men att det kan vara bra med barn som kommit olika långt. Hennes tanke var att barnen lär av varandra.

Ja dels så måste man ju tänka på vilka kan jobba tillsammans det är ju viktigt också. Men att och att inte dom är statiska att det alltid är samma utan att man varvar nån gång och så här och jag tänker lite Vygotskij där att samlärandet. (L8)

Hon talade både om att para ihop ett barn som kommit längre med läsningen med ett som inte kommit lika långt i sin läsutveckling. En annan lärare berättade om hur hon parade ihop två barn som är på samma ställe i sin läsutveckling:

Är det så att man kan vara nån som kan hjälpa till att lyfta? Om man ser att det samspelet funkar. Och att, det är ju väldigt viktigt att tänka ut det vilka funkar bra ihop och det här kan vi se att här lyfter vi, här sänker vi inte eller det kränker eller men det är ju en avvägning man måste göra när man väljer att jobba tillsammans. (L2)

L2 ansåg att läsningen ska ske i samarbete, både när man jobbar med läspar eller i större grupp. Hon berättade om en situation när de arbetade med en faktatext och barnen fick stötta varandra i läsningen och att plocka ut i texten. En annan lärare upplevde också att läskompisar är en bra metod. Hon tänkte så här om att sätta ihop par för läsning:

Läskompisar, ja, det är jag försöker sätta ihop. Ibland ja, oftast så sätter jag ihop såna som är ungefär på samma så man inte ska känna sej: Åh, men vad jag får vänta på dej nu då när du läser så sakta. (L6)

En lärare beskrev en situation där hon valde att ta med sig barn från årskurs 1 som har svårigheter i lässituationer och ett barn i årskurs 2 som också har svårigheter i lässituationer. Barnet i årskurs 2 fick läsa för barnen i år 1. Läraren sa att barnet i årskurs 2 blev uppmuntrad och fick känna att jag kan läsa. Hon ansåg att barn ska arbeta med andra barn och upptäcka att man är på olika nivåer. Hon menade att det är av vikt att barnen lär sig att det är ok att vi är på olika nivåer och att vi lär oss av varandra.

En lärare sa att de kan få nya perspektiv och en annan förståelse om en kompis berättar och inte bara läraren. En annan lärare ansåg att det är grundläggande för läsförståelsen att förstå att man tänker olika.

### *Spel*

En lärare berättade att de ofta använder spel för att träna läsning och att barnen kan gå ut med en kompis och spela. Hon såg flera fördelar med det.

Och så blir det inte det här tabu på nåt sätt och att man gör samma saker, men jag går ju inte ut. [...] Nä, det är en lärsituation och dom samarbetar och man lär av varandra. Dom är ju dom bästa att lära av varandra också. (L5)

*Allmän språkutveckling genom temadagar och temaarbeten*

En förskollärare talade om barn i språksvårigheter på grund av språkstörning eller att man är ny i språket. Förskolläraren kopplade svårigheter med språket till svårigheter i lässituationer. I samband med det nämnde hon den proximala utvecklingszonen. Hon menade att barn hela tiden ska utmanas och att man bör se till att de håller sig i den proximala utvecklingszonen. Hon nämnde detta i ett resonemang om att barnen kommer från många olika länder och bakgrunder. Utifrån det ansåg hon att barnen måste få gemensamma upplevelser för att de ska ha gemensamma saker att samtala om. Det kan vara temaarbeten eller temadagar. Då får barnen enligt förskolläraren träna på att kommunicera och de har något att bygga sitt språk omkring. En annan förskollärare talade också om allmän språkutveckling som en bas för läsande.

Vi är mycket för att jobba med det här samspelet och kommunikationen för att vi upplever att det är där lärande sker. Och att man lär av varandra och får ett vidare perspektiv över att man kan tänka på många olika sätt. Och det finns inget rätt och det finns inget fel utan man, man lär sej. (L4)

### **Färdighetsträning**

Alla förskollärare och lärare talade om olika typer av färdighetsträning för att arbeta med barn i svårigheter i lässituationer. Sex kategorier av färdighetsträning kunde urskiljas i materialet. Ordbilder, visualisering, läsförståelse, värdegrundskopplade förmågor, allmän språkutveckling och intensivträning.

### *Ordbilder*

En förskollärare och alla fyra lärare lyfte ordbilder som ett sätt för barn med svårigheter i lässituationer att få bättre läsflyt. En lärare sa:

Ja om man i stället för att skriva till exempel då kan man ju att dom får använda datorn, att dom får se färdiga ord. Lära sej ordbilderna till exempel. Om dom har svårt att känna igen bokstavsljuden. (L8)

En förskollärare och tre lärare talade om att ordbilder kan vara en färdighet som behövs särskilt för barn som har svårt att känna igen bokstavsljuden. En lärare menade att ljudandet kan ta mycket energi från ett barn som har svårt att känna igen bokstavsljudet eller att koppla tecken till ljud. Hon ansåg att om barnet lär sig ordbilder kan det underlätta läsningen och innebära att själva avkodningen inte tar lika mycket energi. Då finns mer kraft till att komma ihåg det man har läst enligt läraren.

### *Visualisering*

En lärare talade om att träna på visualisering när man läser. Detta tränar hon barn i genom att de får ha bilder som stöd om de har svårt att föreställa sig eller genom att inte visa bilden förrän efter hon har läst kapitlet. Ibland tränar de enligt henne genom att samtala tillsammans om hur de tror att karaktärer eller platser ser ut. Andra gånger ritar de vad de har läst. Läraren berättade att hon i början av läsåret väljer böcker med bilder och sedan under läsåret väljer längre och längre böcker med färre bilder.

### *Läsförståelse*

En lärare menade att det finns barn som kan läsa med flyt men att de inte förstår vad de läser. För att träna läsförståelsen ansåg hon att man ska läsa mycket tillsammans och samtala om det som man läser. Att få barnen att återberätta när de tar upp boken igen och att ställa frågor under läsningen.

### *Allmän språkutveckling*

En förskollärare tyckte också att man ska ställa frågor under läsningen. Hon tänkte att det stimulerar barnen till att tänka och ha egna idéer. Enligt henne är det också ett led i att utöka barnens ordförråd och bidra till deras allmänna språkutveckling.

### *Värdegrundskopplade förmågor*

En förskollärare talade mycket om hur värdegrundsuppdraget och färdigheter som läsning hänger ihop. Hon menade att det finns färdigheter och förmågor som man behöver träna hos barnen för att läsutvecklingen ska gå bra. Dessa färdigheter och förmågor är inte språkliga utan mer allmänna. Hon lyfte fram fokus, uthållighet, att kunna lyssna, att respektera, uthållighet och att kunna återberätta något. Men hon talade även om autentiska skriv- och lässituationer där man uppmanar barnet att försöka.

Och där har vi då kort av oss också där vi har bokstäver. Så då kan vi sen utvecklingen också att först så behöver dom hämta kortet och titta på bokstäverna och sen när man har gjort det ett tag då

kan dom säga att Åh, nu behöver jag inte ditt kort längre nu kommer jag ihåg bokstäverna som du har i ditt namn. (L4)

L4 menade att det är många små saker som bidrar till barnens läsutveckling och att det är upp till förskollärarna att fånga tillfällena. Hon pekade också på situationer där man som förskollärare kan hjälpa till att träna barnens fokus eller berättande. Andra färdigheter som hon tryckte på att man bör träna var minne, att kunna reflektera, att kunna uttrycka sig och beskriva tankar.

### *Intensivträning*

En lärare ansåg att färdighetsträningen när det gäller läsflyt måste vara intensiv, att det inte får gå för långt mellan gångerna.

Färdighetsträning uppfattar samtliga lärare som en central del i arbetet med barn i svårigheter i lässituationer. Lärarnas uppfattning om vad färdighetsträningen bör bestå av varierar dock. En del av lärarna uppfattar att färdighetsträning som gäller själva språket eller läsningen är mest relevant, medan andra pekar på färdighetsträning som tränar allmänna färdigheter som fokus och uthållighet-

### **Lustfyllt lärande**

Alla förskollärare och lärare utom en lyfte fram att lärandet måste vara lustfyllt, men även den lärare som inte lyfter fram detta talade om lustfyllt lärande utan att vara explicit. Bland annat berättade hon om övningar de gör som barnen tycker är roliga. Det tycktes som att hon la vikt vid detta. De andra sju förskollärarna och lärarna berättade uttryckligen att lustfyllt lärande var en del av deras uppfattning om arbetet med barn i svårigheter i lässituationer. Däremot använde lärarna lite olika ord och begrepp för att beskriva det lustfyllda lärandet. Här under presenteras de olika kategorierna som framträdde materialet.

### *Knyta an till barnets intressen*

Två förskollärare och en lärare talade om att anknyta till barnens intressen och spinna vidare på det som barnet uttrycker intresse för. Det kunde handla om att välja böcker eller material utifrån saker eller karaktärer som intresserar barnen. En förskollärare uttryckte det så här:

Är dom då insnöade på just traktorer så får man ju välja en bok med traktorer bara för att det, från början, skapar det här intresset och liksom det finns böcker om traktorer visste du det? (L3)

Den andra förskolläraren tyckte att man ska låta barnens intresse styra och att låta arbetet dra iväg åt håll som kanske inte var planerade från början. Att ge plats och utrymme för barnens frågor, intressen och idéer tänkte hon skapar ett lustfyllt lärande.



### *Gemensamma upplevelser*

Två av förskollärarna och tre av lärarna talade på olika sätt om betydelsen av gemensamma upplevelser kring läsning. Begrepp som en av förskollärarna och tre av lärarna använde för att beskriva hur de skapar ett lustfyllt lärande var förväntningar, nyfikenhet, motivation och förförståelse. Dessa begrepp handlade om hur pedagogerna bygger upp inför till exempel ett temaarbete, högläsning eller annat arbete med böcker och läsning. När de talade om begreppen handlar det om något som man bygger upp som förskollärare eller lärare tillsammans i barngruppen. Förskolläraren talade om att barnen kommer från olika kulturbakgrunder och språkbakgrunder. De har inte samma erfarenheter med sig och därför ansåg hon att när man hjälper barnen att få en förförståelse skapar det ett mer lustfyllt lärande.

Till exempel om vi, vi kan gå en skogs promenad och så kanske vi kikar efter en tomte som finns (ändrar rösten till viskande och mer inlevelse) ute och vars, vars hittar vi den. Vars bor den? Vars kan den finnas nästan? Och så har vi som byggt en förförståelse kring nånting. (L1)

L1 lyfte gemensamma upplevelser och att ta avstamp i det som man har upplevt tillsammans som grupp. I kontrast till detta lyfter hon också den individuella förförståelsen till exempel att just det här barnet förstår varför det är av vikt att jag lär mig använda skriftspråket eller gör den här övningen just nu. Hon menade att förförståelse leder till nyfikenhet och motivation hos barnen. Hon upplevde att bra lärande inte kan finnas utan motivation.

Två förskollärare och en lärare beskrev hur de samlar barngruppen kring läsningen av en bok. De beskrev hur de tittar på bilder och funderar på vad boken kan handla om och att de även samverkade med barnen i läsningen av boken. Att barnen får ställa frågor, att pedagogen är uppmärksam på hur barnen reagerar och stannar upp och ställer frågor. En förskollärare ansåg att förskolläraren inte bör vara för förberedd så att man inte har utrymme att plocka in barnens reaktioner i lässituationen. Den andra förskolläraren berättade hur hon i planeringen funderar på hur hon kan göra läsningen intressant och rolig för just den barngrupp hon arbetar med just nu. Hon ansåg att läsoplevelse är något fantastiskt som man vill sprida till barnen. Läraren beskrev att det handlar om att bygga upp förväntan inför läsningen och få barnen att känna att det är något spännande som väntar.

### *Väcka intresse för läsning*

Att väcka barnens intresse för läsning och böcker genom att använda lek, rörelser, drama, accessoarer och rösten var något som alla fyra förskollärare och två lärare lyfte fram. De talade om olika metoder som sagopåse, det vill säga att använda en påse med figurer eller accessoarer som är knutna till en viss saga. Lärarna talade framför allt om att använda rösten.

Förskollärarna nämnde fler sätt att väcka intresse för läsningen som inte hade med själva boken att göra till exempel drama med barnen eller att arbeta med något tema ur boken. Tre förskollärare berättade om bildpromenad, ett begrepp som de kommit i kontakt med via Läslyftet. Bildpromenad innebär att pedagogen tillsammans med barnen går igenom bilderna i boken och försöker analysera vad de handlar om. De här förskollärarna och lärarna ansåg att dessa sätt att arbeta är framgångsrika i arbetet med barn i svårigheter i lässituationer.

Jo, men vi har ju barn som är svåra att locka. Dom lockar vi ju oftast i leken. Så att vi har ju, så vi har ju barn som är utmanande som inte läser men dom har ju en egen lekgrupp. Där dom leker och spelar ut böckerna i stället. (L7)

I högläsningen menade en förskollärare att man kan locka barn i svårigheter i lässituationer med att använda rösten, att man tar på sig något och använder kroppen. Hon ansåg också att man kan stanna upp och ställa frågor till barnen för att väcka deras lust till berättelsen.

Och så kan jag också ställa frågor mitt i. Jag vet att nu har vi börjat prata om att man kanske ska stanna mitt i en bok. Men vad tror ni hände sen? Alltså det finns ju inga mer blad i boken, vad tror ni hände? (L1)

En förskollärare talade också om det som hon kallar lässtopp, alltså att stanna och samtala om det som händer i boken. Dessa förskollärare uttryckte en vilja att barnen ska känna sig delaktiga i läsandet även om det är en vuxen som läser högt.

### *Spel som lustfylld aktivitet*

Att spela spel är något som flera lärare lyfte som en framgångsrik metod när man arbetar med barn i svårigheter i lässituationer. Två av lärarna lyfte fram att fördelen med spel är att det är ett lustfyllt sätt att lära. En av lärarna beskrev hur barnet som är i svårigheter i lässituationen först lär sig spela ett spel med läraren och sedan kan få lära en vän.

Då har vi börjat att vi har spelat spel där det har varit kul och sedan har jag slussat in en kompis så att den får lära kompiserna och så: Ni vill gå ut och spela det där spelet? Så att eh, på ett lekmässigt sätt försöka så att det inte ska kännas krav och att jaha, nu går jag ut med fröken för att vi ska träna läsning. Men vi ska spela ett roligt spel. (L5)

En annan lärare instämde i att barnen tycker att det är roligt att träna genom att spela spel. Hon var även av uppfattningen att barnen tycker om att spela ensam med läraren ibland för att de får känna sig sedda. Hon lyfte fram att känna sig sedd av läraren som en bidragande faktor till det lustfyllda lärandet och att man upplever lästräningen som rolig.

Samtliga förskollärare samt tre av fyra lärare var av uppfattningen att lustfyllt lärande är av vikt i arbetet med alla barn, men särskilt i arbetet med barn i svårigheter i lässituationer. Även den fjärde lärarens utsagor visade att hon lade vikt vid lustfyllt lärande för barn i svårigheter i lässituationer även om detta inte var något hon nämnde uttalat. Förskollärarna och lärarna

uppfattade att det lustfyllda lärandet motiverar, skapar nyfikenhet och intresse. Enligt förskollärarna och lärarna gör metoder för lustfyllt lärande att barnen lär sig mer och bättre.

6.1.4 Sammanfattning av uppfattningar om metoder för att bemöta svårigheter  
Fyra lärare och två förskollärare lyfte på olika sätt uppfattningen att kontakt och samarbete hemmet är en del i arbetet med barn i svårigheter i lässituationer. Uppfattningarna om hur kontakterna med hemmet ska se ut och vad de ska innehålla varierade. Analysen visar att uppfattningen om att barn i svårigheter i lässituationer bör träna hemma enbart fanns hos lärarna och inte hos förskollärarna. I övrigt tycks uppfattningen om hemmets roll vara personligt knuten till pedagogerna, det är svårt att dra några slutsatser om gemensamma uppfattningar. Både förskollärare och lärare gav uttryck för personliga uppfattningar om vad som bör präglade kontakten med hemmet. Några såg ett behov av att utbilda och informera föräldrarna, någon såg hemmet som en källa till kunskap om barnet. De ansåg även att föräldrarna behöver uppmuntras till mer läsning med barnen. Två lärare lyfte fram läxor och hemmets roll kopplat till det. De uttryckte att alla barn inte har samma möjlighet att få hjälp med läxläsning eller färdighetsträning hemma och att en möjlighet kan vara att läraren hjälper barnet med detta på raster eller efter skoltid.

Socialt lärande var något som samtliga respondenter uppfattade som ett framgångsrikt sätt att arbeta med barn i svårigheter i lässituationer. Förskollärarna talade mest om socialt lärande som en aktivitet i helgrupp och att det handlade om allmän språkutveckling. Lärarna talade i stället om arbete i par eller i mindre grupper med lästräning och spel som handlar om lästräning.

Uppfattningen att färdighetsträning är en framgångsrik metod delades av alla respondenter. Skillnaden mellan lärare och förskollärare var att medan förskollärarna menade att färdighetsträning ska användas för att träna mer allmänna förmågor, så var lärarna i större utsträckning av uppfattningen att färdighetsträningen skulle handla om konkreta läskunskaper. Allmänna förmågor är till exempel allmän språkutveckling och värdegrundskopplade förmågor. Färdighetsträning som tränar läsförmågor är inriktade på att träna visualisering av text, läsförståelse och intensivträning av läsflyt. Ordbilder var den enda färdighetsträning som nämndes av både lärare och förskollärare.

Uppfattningen att lustfyllt lärande är en essentiell del i arbetet med barn i svårigheter i lässituationer delades av samtliga förskollärare och tre av fyra lärare. Något fler förskollärare än lärare talade om att knyta an till barnets intressen och att väcka intresse för läsning genom att använda rösten eller olika metoder. Gemensamma upplevelser var något som lyftes av

både förskollärare och lärare. Samtliga förskollärare och två lärare ansåg att det var av vikt att väcka intresse för läsningen på olika sätt. Både lärare och förskollärare talade om högläsning, men medan förskollärarna föreslog en bredd av metoder för att väcka intresse fokuserade lärarna mest på att använda rösten. Två lärare nämnde spel som lustfylld aktivitet.

## 6.2 Lärares uppfattningar om begreppet extra anpassningar

De fyra lärare som arbetar efter grundskolans läroplan beskrev extra anpassningar som något som är utöver det dagliga arbetet med läsning. Två av lärarna beskrev extra anpassningar som något som är en del av den dagliga verksamheten i klassrummet. Det innebär att två lärare ser extra anpassningar som en del av den dagliga verksamheten, men samtidigt något som är utöver.

En lärare berättade att när hon märker att barn har det mödosamt, då går hon till styrdokumentet. Hon jämför barnets utveckling mot målen i årskurs tre. Om hon känner att barnet behöver lite extra för att nå målen då lägger hon in mer tid för att arbeta lite extra med den barnet. Hon påpekade att det inte bara är barn som är i svårigheter som kan behöva extra anpassningar när det gäller läsning. Hon ansåg att barn som ligger långt fram i sin läsutveckling också behöver få extra anpassningar i form av utmaningar.

En annan lärare definierade extra anpassningar som när man får göra något utöver den undervisning man har för att det ska gå framåt med ett barns läsutveckling. Det exempel hon ger är samma som läraren ovan att man har extra lästräning med barnet eller andra extra träningstillfällen.

En lärare sa att det är svårt att se vad som är en extra anpassning eftersom det är något som alla barn behöver. Hon beskrev att det kan bero på barnets dagsform och att anpassningarna är så inne i det man gör att det är svårt att urskilja vad som är en extra anpassning. Hon definierade dock extra anpassning som när barnet behöver anpassningen ofta.

Det är nog när dom behöver det ofta. Alltså när man känner att, det här behövs för att vi ska klara av det här. Då är det en extra anpassning. (L2)

En annan lärare var också inne på att en extra anpassning är något som man använder i klassrummet i den dagliga verksamheten. Precis som i citatet ovan ansåg hon att det är en extra anpassning när barnet använder det dagligen. Hon gav exempel på att det kan vara ett barn som behöver en iPad som skrivhjälpmedel, en egen bänk, läslinjal eller att en pedagog kommer ibland och tittar till.

Allt det som får det att fungera i klassrummet i, när vi jobbar som vi gör är väl, tycker jag, extra anpassningar. (L5)

En lärare tyckte egentligen inte att det är någon skillnad mellan extra anpassningar och särskilt stöd. En lärare tänkte att extra anpassningar kan gälla många barn. Hon definierade extra anpassningar som något man kan ha tillfälligt till exempel för att barnet kanske har det jobbigt hemma. Hon menade att särskilt stöd också kan vara tillfälligt om det handlar om ett specifikt område som barnet har svårigheter. Särskilt stöd kan vara mer allmänt i alla ämnen och kanske oftare involverar en-till-en undervisning. Båda de här lärarna såg stora likheter mellan extra anpassningar och särskilt stöd. En av dem upplevde dock att det finns en skillnad mellan begreppen även om hon hade svårt att definiera vad skillnaden består i.

6.2.1 Sammanfattning av uppfattningar om begreppet extra anpassningar  
Uppfattningarna om extra anpassning handlade om att de var en del av ordinarie undervisning samtidigt som två lärare uttryckte att de var något utöver ordinarie undervisning. Detta visar på en något komplicerad syn på extra anpassningar. Att extra anpassningar kan finnas för barn som behöver mer utmaningar istället för stöd var en uppfattning som presenterades. Två lärare hade svårt att se någon skillnad på extra anpassningar och särskilt stöd. Lärarna tyckte att det var svårt att avgränsa vad som var en extra anpassning, men hade lätt att ge praktiska exempel på vad som skulle kunna vara en extra anpassning. De praktiska exemplen handlade om fysiska hjälpmedel, anpassningar i arbetsmiljö eller extra stöd av en pedagog.

### 6.3 Förskollärares uppfattningar om begreppet barn i behov av särskilt stöd

Alla fyra förskollärarna uttryckte att alla barn är i behov av stöd och alla barn är individer. En förskollärare uttryckte sig på följande sätt om alla barns olikhet: ”Alla är ju en variant av en variant.”. Vidare definierade hon att barn som behöver särskilt stöd behöver mer än genomsnittet. Hon menade att barnet kanske behöver mer utmaningar eller stöd och kanske kräver mer resurs än andra barn.

En förskollärare skilde på vanligt stöd och särskilt stöd. Hon sa att det vanliga stödet kan förskollärarna själva ge, men när det gäller det särskilda stödet kan man behöva ta hjälp utifrån. Hjälpen kan man enligt henne ta från till exempel föräldrar och specialpedagog. Enligt henne kan en del barn behöva mer stöd för att få samma förutsättningar som de andra barnen och nå sin optimala utveckling i sitt lärande.

När det gäller att definiera särskilt stöd uttryckte en förskollärare att alla barn har en individuell utvecklingsplan och att anpassningar sker ständigt för alla barn beroende på vilka behov de har just nu.

O, ja! Det är hela tiden. Så, och jag menar behov av särskilt stöd det kan ju vara vad som helst. Det kan vara en väldigt liten del men och det kan vara jättestort men alla barn har ju i princip behov av

särskilt stöd för att du gör det precis utifrån alla barn har ju ett behov av nånting för sin vidareutveckling. (L4)

En förskollärare menade att det inte är barnet som är i behov av mer stöd utan att det är förskollärarna som har ett behov av att ge rätt möjligheter. Hon tyckte inte om att trycket läggs på individen utan menar att det är vi vuxna som skapar förutsättningarna för utveckling.

Steg ett är väl att inte känna att du är i behov av särskilt stöd. För att det är ju inte barnet som får särskilt stöd det är ju vi som får möjlighet att förändra vårt förhållningssätt så att det fungerar eller så att barnet utvecklas och mår bra. (L7)

#### 6.3.1 Sammanfattning av uppfattningar om barn i behov av särskilt stöd

Förskollärarna delade uppfattningen att alla barn behöver stöd på olika sätt i sin utveckling. I uppfattningarna om särskilt stöd visade sig variationer inom gruppen. Uppfattningarna varierade från att jämföra särskilt stöd med individuella utvecklingsplaner till att en del barn behöver särskilt stöd för att få samma förutsättningar som andra barn. Barn i behov av särskilt stöd uppfattades av en förskollärare som mer resurskrävande. Enligt en utsaga kunde barn i behov av särskilt stöd vara barn som inte har svårigheter utan behöver mer utmaningar för att stimuleras i sin läsutveckling. En uppfattning var att särskilt stöd inte handlar om barnet utan om att förskollärarna behöver stöd i att förstå vad de behöver förändra i sin undervisning.

#### 6.4 Svårighet att formulera sig om barn i behov av stöd

Samtliga resondenter uttryckte på olika sätt att frågorna om barn i behov av särskilt stöd i sin utveckling och extra anpassningar var svåra. I analysen kopplades detta till frågeställningarna om hur förskollärare uppfattar barn i behov av mer stöd i sin utveckling samt hur lärare uppfattar extra anpassningar. Respondenterna uttryckte en vilja att inkludera samtliga barn i arbetet med läsning och lyfte fram att alla barn är olika och behöver olika saker i lässituationer. I materialet urskildes två kategorier som respondenterna upplevde som svåra att uttrycka sig om. De två kategorierna är att skilja särskilt stöd och extra anpassningar från den allmänna verksamheten samt benämningar för barn i svårigheter. Kategorierna presenteras närmare här.

##### 6.4.1 Att skilja extra anpassningar och särskilt stöd från den allmänna verksamheten

Den första svårigheten som en lärare och två av förskollärarna upplevde var att skilja begreppen extra anpassningar och barn i behov av särskilt stöd i sin utveckling från övrig verksamhet. Två förskollärare ansåg att särskilt stöd kan vara både i det lilla och i det stora samt att alla barn har behov av någon typ av stöd för sin utveckling. De två lärarna har liknande syn på begreppen barn i behov av särskilt stöd när det gäller avgränsningen mot övrig verksamhet. En av lärarna tyckte också att gränsen mellan extra anpassningar och övrig

undervisning är svårt att dra. Hon berättade att hon gör extra anpassningar hela tiden till alla barn och att de flesta behöver ju någonting. Hon uttryckte sig på det här sättet:

Så, men extra anpassningar görs hela tiden. (Skratt.) Det är så inne i det man gör, så man vet inte riktigt längre vad som är extra anpassningar. (Skratt.) [...] Höll jag på att säga. Nämen, det vet man ju men man tänker som inte riktigt på att det är det man gör hela tiden. (L2)

I citatet ger L2 uttryck för hur integrerade hon upplever att de extra anpassningarna är i den dagliga verksamheten. Hon kunde räkna upp många praktiska exempel på saker som fungerar som extra anpassningar i klassrummet. Däremot hade läraren svårt att dra gränsen för vad som är en extra anpassning eller särskilt stöd och daglig verksamhet. Efter en stunds resonering konstaterade hon att en extra anpassning definieras av att barnen behöver stödet ofta och för att man ska klara den dagliga verksamheten. Här skiljer sig L2 från två andra lärare som inte nämner frekvensen på aktiviteterna som en definition för begreppet barn i behov av särskilt stöd. Utifrån detta kan man dra slutsatsen att de två förskollärarna och läraren inte anser att det är viktigt att dra en gräns mellan arbetet med barn i svårigheter i lässituationer och arbetet med andra barn i lässituationer. De tycks snarare uppfatta arbetet med barn i lässituationer som en glidande skala där en del barn behöver mer stöd och andra mindre. Det handlar inte om att de inte anser att anpassningar och stöd är viktigt utan de uttrycker att alla barn är olika och har olika behov. De två förskollärarna och läraren anser att undervisningen bör anpassas till alla barn, inte bara de som har extra anpassningar eller särskilt stöd.

#### 6.4.2 Benämningar för barn i svårigheter

I materialet framträdde under analysen en annan uppfattning hos lärarna och förskollärarna, osäkerhet när det gäller att formulera sig och använda begrepp om barn i svårigheter. En förskollärare uttryckte sig så här:

Och barn i behov av särskilt stöd. Då tänker jag som att det är ändå det är mer än än än, ja vad säger man. Säger man genomsnitt eller vad ja, alltså mer vad som. Man tänker att ja, men det är inte riktigt. (Paus) Kanske är nånting mer, ah, jag vet inte hur man uttrycker sig med begreppen. Men att... (L1)

I samband med att en annan förskollärare talade om barn i behov av stöd i lässituationer sa hon:

Eller det kan vara att dom på nåt sätt är kanske lite efter i sin utveckling än vad ramen säger om man nu får säga så. Ehm, eller kanske är lite upprymda dom har nåt som dom är kanske lite extra energi, så här lite speedade så att dom behöver nånting som jamen drar tillbaka lite grann, för eh, sitt eget bästa om man säger. För det kan ju va nånting, nån kombination, nån ADHD, nämen såhär nånting sånt som spelar in. (L3)

Här visar sig en osäkerhet om vilka ord man ska eller får använda för att beskriva barn i svårigheter. I båda citaten söker respondenterna någon slags respons från intervjuaren om de använder rätt ord. När de inte får den responsen försöker de hitta vägar att beskriva vad de menar.

En av förskollärarna var öppet kritiskt till formuleringarna i förskolans läroplan om barn i behov av särskilt stöd. Hon ansåg att mer fokus ska läggas på pedagogernas roll och inte på att barnet behöver stöd. På frågan om varför man valt att ha med sådana formuleringar i förskolans läroplan svarade hon:

(Paus) Till viss del tror jag väl att det ska finnas ett behov, att det finns ett behov av att man kanske inte eh, säger att dom är för små. Jag tror att det till viss del kanske har varit så att men dom är så små så det fixar skolan. Jag tror att mycket av värderingarna har varit så att man liksom inte ska ehm, alltså man ska snarare bara se mellan fingrarna, jamen barn är barn. Ehm, alltså så. Det löser sej i skolan. Jag tror att det har varit ett behov av att fånga upp det här och arbeta på ett sätt så att dom får möjlighet att utvecklas. Sen så tror jag faran har blivit att man, alltså att man pekar ut i stället för att lyfter upp. (L7)

Två förskollärare nämnde spontant diagnoser vid namn i samtalet om barn i behov av särskilt stöd i lässituationer. Diagnoserna som nämndes var ADHD och språkstörning. Samtliga citat kommer från förskollärare, men lärarna hade lika svårt att uttrycka sig om barn i behov av extra anpassningar eller särskilt stöd. Både förskollärare och lärare tryckte på att alla barn har behov av olika saker, av stöd och anpassningar.

6.4.3 Sammanfattning av svårighet att formulera sig om barn i behov av stöd  
Sammanfattningsvis kan man konstatera att förskollärarna och lärarna upplevde att det var svårt att uttrycka sig om barn i behov av extra anpassningar och särskilt stöd. De uttryckte en ambivalens inför styrdokumentens begrepp extra anpassningar och barn i behov av särskilt stöd. De ansåg att begrepp behövs, men gav även uttryck för en oro att begreppen kan bli utpekande och exkluderande för barn i svårigheter i lässituationer. Vidare var förskollärarna och lärarna av uppfattningen att det är svårt att dra gränsen mellan anpassningar och extra anpassningar, stöd och särskilt stöd. Man kan utifrån detta dra slutsatsen att förskollärare och lärare uppfattar att det är viktigt i arbetet med barn i svårigheter i lässituationer att inte utpeka och exkludera barn i svårigheter.

## 6.5 Konklusion av resultatet

Det lärare och förskollärare uppfattar som viktigt i arbetet med barn i svårigheter i lässituationer är förskollärarens och lärarens roll och olika framgångsrika metoder. Detta



resultat visar att förskollärarna och lärarna uppfattar sig själva och de metoder som de väljer som de två största faktorerna för framgång.

Variationer i uppfattningar om pedagogers roll inom yrkesgrupperna fanns för både förskollärare och lärare, men förskollärarna visade upp en större bredd i uppfattningarna om pedagogens roll än lärarna. De olika uppfattningarna om förskollärarens och lärarens roll som framträdde i analysen är relationellt förhållningssätt, planering, motiverande och läsande förebild.

De olika metoder som förskollärarna och lärarna uppfattade som framgångsrika var kontakt med hemmet, socialt lärande, färdighetsträning och lustfyllt lärande. Variationerna var större mellan individer än mellan olika yrkesgrupper. Den tydligast urskiljbara skillnaden mellan förskollärare och lärare var i uppfattningen om färdighetsträning. Förskollärarna var av uppfattningen att färdighetsträning främst skulle utveckla allmänna förmågor som koncentration och turtagning som kunde vara till hjälp i arbetet med barn i svårigheter i lässituationer. Lärarna fokuserade istället sina uppfattningar om färdighetsträning på läsförmågor.

Lärares uppfattningar om extra anpassningar består av två kategorier. Den ena handlar om att extra anpassningar är en del av ordinarie undervisning och svårt att skilja från ordinarie verksamhet. Den andra innebär att en extra anpassning är något mer eller något utöver den ordinarie verksamheten. Dessa två kan tyckas vara motpoler, men flera av lärarna uttryckte båda. Sammanfattningsvis kan man utifrån detta dra slutsatsen att lärarna tyckte att det var svårt att definiera begreppet extra anpassningar.

När det gäller förskollärares uppfattningar om begreppet barn i behov av särskilt stöd var en uppfattning att alla barn behöver stöd. Den andra innebar att förskollärarna ansåg att särskilt stöd är något mer än vanligt stöd. En tredje uppfattning framträdde där en förskollärare uttryckte att det inte är barnet som behöver särskilt stöd utan personalen. Dessa resultat liknar de som framkom i förskollärares uppfattningar om extra anpassningar att även förskollärarna tycker att det är svårt att definiera begreppet särskilt stöd samt har en dubbel inställning till styrdokumentets begrepp.

Efter analys av det empiriska materialet framträdde ett fjärde resultat som handlar om svårighet att formulera sig om barn i behov av stöd. Den första uppfattningen är att det är svårt att skilja särskilt stöd och extra anpassningar från den allmänna pedagogiska verksamheten. Det liknar lärarnas uppfattningar om extra anpassningar och förskollärares

uppfattningar om begreppet barn i behov av särskilt stöd. Skillnaden är att här fokuseras på att försöka hitta skiljelinjen mellan allmän pedagogisk verksamhet och extra anpassningar eller särskilt stöd. Uppfattning två fokuserar i stället på begrepp och benämningar för barn i behov av extra anpassningar eller särskilt stöd. I det empiriska materialet visade analysen att samtliga förskollärare och lärare under något tillfälle under intervjun uttryckte osäkerhet om vilka ord eller begrepp man ska eller bör använda om barn i behov av extra anpassningar eller särskilt stöd eller barn i svårigheter i lässituationer.

## 7 Diskussion

I detta avslutande kapitel i arbetet diskuteras uppsatsens metod och resultat. Efter det dras sammanfattande slutsatser utifrån resultatdiskussionen och resultatets betydelse för det specialpedagogiska fältet presenteras. Avslutningsvis presenteras förslag till vidare forskning inom området.

### 7.1 Metoddiskussion

Metoden som har använts i uppsatsarbetet passar syftet och har hjälpt till att besvara frågeställningarna. En kvalitativ intervjustudie som görs utifrån en fenomenografisk metod har inga anspråk på att kunna ge resultat som är direkt överförbara på helheten av förskollärare och lärare i Sverige. Däremot presenterar undersökningen en bredd i respondenterna vad gäller erfarenhet, vilka åldrar de arbetar med och när de utbildade sig. Inom fenomenografin strävar man efter att ha en bredd bland respondenterna för att utfallsrummet ska bli så varierat och definierbart som möjligt (Alexandersson, 1994). Det innebär att basen för empirin är bred trots det lilla antalet respondenter. Det som inte är varierat i respondentgruppen är att samtliga är kvinnor. Dock får man ta med i beräkningen att de flesta som arbetar inom förskola och grundskolans yngre år är kvinnor (SCB, 2016). Samtliga respondenter arbetar också inom ett begränsat geografiskt område i Sverige även om de arbetar i två kommuner. Variation saknas alltså inom kriterierna kön och geografisk placering, men uppnås däremot när det gäller erfarenhet av yrket, vilka åldrar respondenterna arbetar med samt vilken typ av utbildning respondenterna har.

Respondenterna fick på förhand möjlighet att ta del av ett utkast till intervjuguiden. Detta var något som flertalet respondenter efterfrågade. Att låta respondenterna ta del av innehållet i intervjuguiden på förhand skulle kunna innebära att de väljer att läsa in sig på området. Det skulle i sin tur leda till att respondenterna ger andra svar än de skulle ha gjort inte tagit del av intervjuguiden. Risken för detta bedömdes vara liten eftersom frågorna är öppna och främst behandlar respondentens egen uppfattning. Under själva intervjuerna ställdes många

följdfrågor som inte finns i intervjuguiden. Slutligen togs beslutet att lämna ut intervjuguiden till respondenterna för att de skulle känna en trygghet i intervjusituationen. Att respondenterna kände trygghet ansågs uppväga en eventuell risk för påverkan på svaren.

När det gäller själva intervjuguiden och genomförandet så hade intervjuguiden eventuellt vunnit på inslag av det som Dahlgren och Johansson (2009) kallar för projektion. Det innebär att intervjuaren i stället för att fråga rakt ut om respondentens upplevelse av något ”bäddar in” det som undersöks i ett sammanhang. Kanske hade det lett till att respondenterna i vissa fall gett djupare svar och svar som inte framkom med denna mer direkta intervjumetod. Det som gjorde att jag valde bort projektion som metod var risken att respondenterna skulle uppfatta det som att jag hade en dold agenda. Strävan var att de litade på mig i min roll som intervjuare eftersom jag bad dem berätta om sina uppfattningar och upplevelser. Som intervjuare eftersträvades genom min presentation och mitt sätt att vara under intervjun vara en intresserad och nyfiken kollega snarare än en kontrollerande expert utifrån (Alexandersson, 1994). Om respondenterna ser intervjuaren som en kontrollerande expert är risken att de inte säger det de verkligen tycker utan det som de tror att intervjuaren vill ha till svar. Det skulle omkullkasta grunden för en fenomenografisk studie.

## 7.2 Resultatdiskussion

I denna uppsats är syftet att få mer kunskap om förskollärares och lärares uppfattningar om vad som är viktigt i arbetet med barn i svårigheter i lässituationer. Vidare undersöks lärares uppfattningar om begreppet extra anpassningar samt förskollärares uppfattningar om begreppet barn i behov av särskilt stöd. I detta kapitel diskuteras uppsatsens resultat och ställs i relation till resultat i tidigare forskning. Uppfattningarna diskuteras utifrån de två kategorier för förskollärares och lärares uppfattningar om vad som är viktigt i arbetet med barn i svårigheter i lässituationer som presenterades i resultatet, pedagogens roll och metoder för att bemöta svårigheter. Dessa kategorier handlar om pedagogen. Pedagogens roll beskriver hur respondenterna uppfattar att en förskollärare eller lärare bör vara. Metoder för att bemöta svårigheter innehåller uppfattningar om vad pedagoger bör göra och vilka metoder de bör använda. Resultaten för hur lärare uppfattar extra anpassningar, hur förskollärare uppfattar barn i behov av särskilt stöd i sin utveckling samt förskollärare och lärares svårigheter att uttrycka sig om specialpedagogiska insatser och barn i svårigheter i lässituationer diskuteras under den avslutande rubriken i den avslutande delen av resultatdiskussionen.

Relationellt förhållningssätt var den uppfattning som delades av flest förskollärare och lärare inom kategorin förskollärares och lärares roll. Förskollärarna uppvisade en större bredd i

uppfattningarna om pedagogens roll än lärarna. Lärarna fokuserade på relationellt förhållningssätt, en lärare talade om lärarens roll som motiverande. Förskollärarna lyfte också relationellt förhållningssätt, förskolläraren som motiverande, förskollärarens roll i planering samt som en läsande förebild.

Norling (2015) konstaterar att det viktigaste resultatet i hennes avhandling är att den faktor som har störst betydelse för barnens språkliga utveckling är förskolepersonalens roll och interaktion med barnen. Förskollärarna i den här studien har en uppfattning om sin egen roll som överensstämmer med Norlings (2015) resultat om att förskollärarnas roll och interaktion är det som är av störst vikt för barnens språkutveckling. Norling (2015) anser att språkutvecklingen är grunden för läsning och literacy.

Både förskollärare och lärare talade om vikten av att tro på barnets förmåga som en del av ett relationellt förhållningssätt. I Gerrbos (2012) avhandling lyfter lärarna fram nära lärarskap, det vill säga att pedagogen arbetar nära barn i svårigheter. Lärarna i studien (Gerrbo, 2012) lyfter negativ självbild och lågt självförtroende som möjliga faktorer som bidrar till ett behov av specialpedagogiskt stöd. Detta resonemang kopplar jag till ett citat som presenteras i resultatet ”Fröken tror att jag kan så därför kan jag”. Det skulle kunna tolkas som att den här läraren tänker att lärarens tilltro till barnets förmåga fungerar som ett slags ställföreträdande självförtroende. Att pedagogens tilltro till barnets förmåga sätter gränser för vad barnet kan är en uppfattning som delas av flera respondenter. Tilltron till barn uttrycks enligt respondenterna genom att pedagogen på olika sätt bekräftar barn i lässituationer. Lärarens förhållningssätt som en viktig faktor i arbetet med läsning och barn i svårigheter i lässituationer återfinns även hos Damber (2010) som menar att förväntningar och att läraren tror på eleven är bidragande faktorer i en positiv läsutveckling.

I de internationella studier som presenteras i denna uppsats framkommer inte att tro på barnets förmåga som något lärare lyfter fram som centralt för arbetet med läsning. Däremot konstaterar Walker (2015) att det är viktigt att läraren har en relation till barnet och hjälper till att utveckla en positiv syn på läsning. En uppfattning som framkom i resultatet var att pedagogen bör vara en läsande förebild. Uppfattningen innebär att pedagogen genom att till exempel läsa tidning i barngrupp, inte högt för andra utan tyst för sig själv för att visa att läraren läser för sin egen skull. Funktionen av detta är att skapa positiva känslor hos barnen inför läsning precis som Walker (2015) konstaterar som i sitt resultat.

Samtliga respondenter är av uppfattningen att framgångsrika metoder är centrala i arbetet med barn i svårigheter i lässituationer. Detta tyder på att förskollärarna och lärarna delar

grundläggande upplevelser om att rätt metoder är viktigt. Vid en närmare analys av materialet framträder dock individuella skillnader och samtliga förskollärare och lärare verkar företräda en slags egen personlig agenda även om denna ryms inom ramen för styrdokumentet. En förskollärare kopplade mycket starkt värdegrundsuppdraget till alla metoder för lästräning. Hon upplevde att det är hennes uppdrag att värdegrunden skulle genomsyra allt pedagogiskt arbete. En lärare talade i stället mycket om visualisering som en metod för att stärka läsförståelse. Samtliga förskollärare och lärare lade ansvaret på pedagogen. De anser att det är pedagogen som har möjlighet och skyldighet att genom olika metoder hjälpa barn i svårigheter i lässituationer till läsutveckling.

Att arbeta med metoder för läsförståelse var ett annat område som lärarna uppfattar som viktigt i arbetet med barn i svårigheter i lässituationer. Bland annat fanns en oro för barn som kan avkoda men inte förstår vad de läser. Denna oro uttrycks i forskning både i Sverige och utlandet (Applegate et al., 2010, Alatalo, 2011). Elwér (2009) konstaterar i sin avhandling att läsförståelsen har fått ett uppsving i svensk undervisning.

Metoder för lustfyllt lärande var en annan uppfattning som framkom i det empiriska materialet. Förskollärarna och lärarna använde olika begrepp för att beskriva lustfyllt lärande: förväntningar, nyfikenhet, motivation och förförståelse. Dessa begrepp är inte liktydiga men av sammanhanget tolkas att när förskollärarna och lärarna använde begreppen handlade det om att skapa lustfyllda lärandesituationer.

Gambrell (2011) konstaterar att det är ett problem när barn kan läsa men inte har motivation till att läsa annat än när de måste. Det innebär att de barn som inte har motivation får mindre lästräning. Det finns alltså en risk att barn som har svårigheter i lässituationer undviker att läsa. Barn som undviker att läsa får mindre träning i att läsa och utvecklas inte på samma sätt (Baker & Wigfield 1999, McNamara 2011). Sett i det ljuset handlar förskollärarnas och lärarnas uppfattning om att läsningen ska vara lustfylld även för barn i svårigheter i lässituationer om att ge barnen motivation och lust att läsa trots att det kanske är svårt av olika anledningar. Det är viktigt för motivationen att läsningen är kopplad till barnens liv (Gambrell, 2011). Flera av respondenterna i den här uppsatsen talar om att på olika sätt koppla läsningen till barnens liv. Några nämner att arbeta utifrån barnens intressen och hitta böcker som kopplar till det intresse. Gerrbo (2012) pekar på att brist på motivation hos barn är en faktor som enligt lärare kan leda till behov av särskilt stöd. Motivation var inte ett ord som förekom frekvent i det empiriska materialet i den här uppsatsen, men många utsagor var kopplade till lustfyllt lärande och att barnen skulle förstå varför läsning är viktigt.

Underförstått uppfattade förskollärarna och lärarna att lustfyllt lärande ökade barnens motivation.

Förskollärarna kopplar en allmän språkutveckling till en framtida eller samtidigt pågående läsutveckling. Troligen beror detta på att flera av förskollärarna arbetar med barn som ännu inte påbörjat sin egen läsutveckling, då blir den allmänna språkutvecklingen en ingång till läsningen. Norling (2015) pekar på att det inte finns några riktlinjer i förskolans styrdokument när det gäller hur arbetet kring literacy ska se ut, fokus i styrdokumentet ligger på muntligt språk och att utveckla barns intresse för skriftspråk.

Uppfattningar om vilka metoder som är viktiga i arbetet med barn i svårigheter i lässituationer uppvisar en viss variation mellan de två yrkesgrupperna. Men variationen är större inom respektive yrkesgrupp. Den individuella variationen är svår att förklara, kanske beror det på att förskollärarna och lärarna är utbildade vid olika tidpunkter och därför har fått olika utbildningar. Variationen mellan grupperna skulle kunna bero på att de har olika styrdokument. Som Norling (2015) beskriver är inte förskolans läroplan lika tydlig när det gäller läsutveckling och literacy som skolans. I årskurs 3 finns mål som ska uppnås av barnen. Kanske innebär detta att de lärare som arbetar mot skolans läroplan har uppfattningar som styrs eller färgas mer eller mindre av dessa mål (Skolverket, 2011).

I tidigare forskning har överlämningar mellan stadier framkommit som en svårighet lärare lyfter fram i arbetet med läsning (Ganske, Monroe & Strickland, 2003). Någon sådan uppfattning fanns inte i det empiriska materialet. Trots variationer mellan respondenternas uppfattningar om vad som är viktigt i arbetet med barn i svårigheter i lässituationer fanns många likheter. De övergripande kategorierna, pedagogens roll samt vad pedagogen gör pekar på att samtliga respondenter känner ett stort professionellt ansvar för barn i svårigheter i lässituationer. Ingen av lärarna som arbetar enligt grundskolans läroplan uttryckte någon frustration över överlämningar. Fokus i utsagorna låg på arbetet när barnen var i verksamheten. Detta kan tolkas som att lärarna inte upplever några svårigheter i samband med överlämning eller att de inte kopplade frågan om sitt arbete med barn i svårigheter i lässituationer till övergångar mellan stadier.

På frågan om vad förskollärarna och lärarna upplever som viktigt i sitt arbete med barn i svårigheter i samband med lässituationer lämnade respondenterna utförliga och tydliga svar. De hade inga svårigheter att uttrycka sig om hur de arbetar och vad de uppfattar som viktigt. När de ombads definiera och förklara hur de upplever begreppen extra anpassningar och barn i behov särskilt stöd hade de svårare att formulera sig och hitta rätt ord. Tolkningen av detta

resultat är att svårigheten troligtvis kom sig åtminstone delvis av att förskollärarna och lärarna önskade inkludera samtliga barn i arbetet med läsning. Att urskilja vissa barn som i behov av extra anpassningar eller särskilt stöd kan innebära att man riskerar att exkludera dessa barn. Förskollärarna och lärarna tvekade och uttryckte osäkerhet när de skulle benämna barn i svårigheter i lässituationer. De undrade vad man "får" säga och "bör" säga. Det verkar som om de uppfattar en del begrepp för barn i svårigheter i lässituationer som kränkande eller utpekande eller att de är rädda att andra människor ska uppfatta begreppen så. Detta visar på en vilja att inkludera samtliga barn och inte särskilja vissa på grund av olika förutsättningar.

Behovet av att känna tillhörighetskänsla, att känna trygghet och samtidigt känna sig fri och självständig var viktiga faktorer för att lyckas enligt barn i Lundqvists (2016) studie. Att barn känner sig exkluderade i lässituationer innebär en risk att inte känna tillhörighetskänsla, trygghet, frihet och självständighet. Kanske är det därför respondenterna uttrycker en oro för att begreppen extra anpassningar och särskilt stöd riskerar att exkludera barn och inte gynna deras läsutveckling. Detta trots att barnet är i behov av extra anpassningar eller särskilt stöd för att utveckla sin läsning på samma villkor som andra barn. Detta spänningsfält vore intressant att utforska vidare, men platsen för det är inte inom ramen för denna uppsats.

Extra anpassningar uppfattar lärarna både som en del av den ordinarie verksamheten och något utöver den ordinarie verksamheten. Begreppet barn i behov av särskilt stöd uppfattar förskollärarna som svårdefinierat. De menar att alla barn behöver stöd i något, men samtidigt uttryckte de att barn har behov av olika grader av stöd. Här märks en ambivalens inför begreppen från styrdokumentet både hos förskollärare och lärare. Walker (2015) konstaterar att i Texas är förskollärare sällan inkluderade i framtagandet av styrdokument som de sedan måste följa. Detta menar Walker (2015) kan bidra till att förskollärare inte känner att de äger styrdokumentet. Förskollärarna i denna uppsats kan på ytan verka ha samma uppfattning som de i Walkers studie, men denna ambivalens inför begreppen speglas i styrdokumentens vilja att alla barn ska känna sig inkluderade och samtidigt erkänna vissa barns rätt till mer stöd och anpassningar. Utifrån denna analys kan man dra slutsatsen att förskollärarna och lärarna, trots att de i vissa fall vill fjärma sig från styrdokumentens formuleringar, i sina uppfattningar ligger mycket nära styrdokumentens uppfattningar.

Gerrbo (2012) drar slutsatsen att definitionen av specialpedagogik och elever i behov av särskilt stöd är oklar både i Sverige och internationellt. Enligt Gerrbo (2012) är den vanligaste definitionen av specialpedagogik att konstatera att den inte är allmän pedagogik. Detta är tydligt även i denna uppsats, att förskollärarna och lärarna väljer att förklara extra

anpassningar eller särskilt stöd som mer än normalt eller något utöver den ordinarie undervisningen. När respondenterna ombeds förklara var gränsen går mellan extra anpassningar och anpassningar, särskilt stöd och stöd uttrycker de att det är svårt. De har svårt att definiera vad det är som skiljer det extra och det särskilda från den allmänna pedagogiken. Gerrbo (2012) anser att det är problematiskt att indela elever och pedagogik på detta sätt. Han kommer till slutsatsen att detta ändå är nödvändigt eftersom styrdokumentet för skolan säger att skolan har en skyldighet att utreda behov av särskilt stöd och erbjuda särskilt stöd. Förskollärarna och lärarna i den här uppsatsen upplever samma etiska dilemma som Gerrbo (2012) beskriver och som står mellan raderna i skolans styrdokument. Det problematiska i att peka ut vissa barn och det nödvändiga i att kunna tala om och dokumentera att en del barn behöver specialpedagogiskt stöd, extra anpassningar eller särskilt stöd. Skolinspektionen (2017) uttrycker i sin granskning en oro för att barn inte alltid får särskilt stöd i förskolan trots att de skulle behöva det eftersom förskollärarna är osäkra på var gränsen mellan vanligt stöd och särskilt stöd går. Lundqvist (2016) skriver att barn i högre utsträckning är inkluderade i förskolan än i skolan. I den här uppsatsen uttryckte både förskollärare och lärare svårigheter att skilja specialpedagogiska insatser från det allmänna stödet som förskollärare och lärare ger alla elever. Det är inte möjligt utifrån det empiriska materialet att dra några slutsatser om skillnader i syn på inkludering, däremot visar förskollärarna och lärarnas uppfattningar att de trots olika styrdokument uppvisar osäkerhet inför begreppen barn i behov av särskilt stöd i sin utveckling och extra anpassningar.

### 7.3 Sammanfattande slutsatser

Resultatet visar att förskollärarna och lärarna sätter sig själva och sina metoder i fokus när de beskriver hur de uppfattar vad som är viktigt i arbetet med barn i svårigheter i lässituationer. Respondenterna uppfattar begreppen extra anpassningar och barn i behov av särskilt stöd som problematiska begrepp som ändå är nödvändiga. Resultaten visar även att både förskollärarna och lärarna är tydligt insatta i och följer styrdokumentet i sina uppfattningar när det gäller arbetet med barn i svårigheter i lässituationer samt i sin syn på olika specialpedagogiska insatser.

Detta är en liten studie utförd inom ramen för ett examensarbete. Därför är det empiriska underlaget inte så stort och möjligheterna att dra generella slutsatser begränsat. Inom fenomenografi gör man inte anspråk på att presentera generella resultat. Däremot kan uppfattningar inom fenomenografin frikopplas från sammanhanget samt den person som uttalat den och ses som en del i ett kollektivt tänkande. Om uppfattningar betraktas på detta



sätt kan de tillsammans i utfallsrum utgöra tankeformer som återfinns över tid, geografisk variation och i olika kulturer. Gemensamma uppfattningar som till exempel pedagogens förhållningssätt skulle kunna vara ett exempel på en sådan tankeform. Den återkommer hos respondenterna, men även i viss mån i tidigare forskning. Det finns dock en annan förklaringsmodell för att uppfattningar liknar varandra. Bursuck et al. (2002) konstaterar att lärare är bra på att ta till sig forskning om läsning. Förskollärarna och lärarna skulle kunna vara väldigt inlästa på aktuell forskning och vara formade av uppfattningarna som presenteras i olika avhandlingar och vetenskapliga artiklar.

Trots ett litet empiriskt underlag kan resultaten indikera att förskollärare och lärare känner sig trygga i sitt eget arbete med barn i svårigheter i lässituationer. De beskriver ett arbete som präglas av pedagogen och de metoder pedagogen väljer. När det kommer till specialpedagogiska insatser och hur man kan beskriva och benämna barn i svårigheter i lässituationer indikerar resultaten att både förskollärare och lärare känner sig osäkra eller kritiskt inställda. Detta resultat är av intresse för speciallärare och specialpedagoger som kan vara en hjälp för förskollärare och lärare att tolka styrdokumentens skrivningar om specialpedagogiska insatser samt att omsätta dessa i praktiken.

#### 7.4 Förslag till vidare forskning

I denna uppsats har respondenterna intervjuats vid ett tillfälle och därför beskriver det empiriska materialet och resultatet förskollärarnas och lärarnas uppfattning om olika företeelser och begrepp just vid det tillfället. Forskningsfrågan i den här uppsatsen ger inte utrymme för att undersöka varför respondenterna har de uppfattningar de har. Uppfattningar kan förändras över tid eftersom de blir till i mötet mellan människa och omvärld. Det hade därför varit intressant att få göra en studie över längre tid för att få fram om förskollärares och lärares upplevelser av de begrepp som undersökts i den här uppsatsen förändras över tid eller om en breddning av uppfattningarna kunnat urskiljas.

Mer forskning behövs i Sverige om både förskollärares, lärares och barns uppfattningar om specialpedagogiska frågor, formuleringar i styrdokument samt mötet med barn i svårigheter. Förskollärares och lärare uppfattningar är i hög utsträckning det som formar verksamheten som bedrivs i förskola och skola. Barns uppfattningar beskriver barnens upplevelse av verksamheten och kan hjälpa förskollärare, lärare och speciallärare att förstå barns perspektiv. Om man dessutom kopplar forskning om uppfattning med observationer av hur det går till i förskola och skola skulle man kunna undersöka i hur stor utsträckning förskollärares och lärares uppfattningar formar verksamheten samt vilka effekter uppfattningarna får i

verksamheten. Skolinspektionen (2017) uttrycker farhågan att barn i förskolan inte alltid får det särskilda stöd de behöver på grund av formuleringar om särskilt stöd i styrdokumenterna som inte är tydligt definierade. Att undersöka kopplingen mellan förskollärares och lärares uppfattningar och i vilken utsträckning barn får det stöd de behöver skulle vara intressant för att se om det finns en koppling mellan osäkerhet inför definitionen av specialpedagogiska insatser och de specialpedagogiska insatser som barn erbjuds.

## 8 Referenser

Alatalo, Tarja. (2011). *Skicklig läs- och skrivundervisning i åk 1-3. Om lärares möjligheter och hinder*. (Doktorsavhandling, Gothenburg Studies in Educational Sciences 311). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis. Tillgänglig:

<https://www.spsm.se/globalassets/funktionsnedsattning/avhandlingar/skicklig-las--och-skrivundervisning-i-ak-1-3-alatalo-tarja.pdf>

Alexandersson, Michael. (1994). Den fenomenografiska forskningsansatsens fokus. I Bengt Starrin & Per-Gunnar Svensson (Red.), *Kvalitativ metod och vetenskapsteori* (s. 111-136). Lund: Studentlitteratur.

Applegate, Anthony J., DeKonty Applegate, Mary & Turner, Jennifer D. (2010). Learning Disabilities or Teaching Disabilities? Rethinking Literacy Failure. *The Reading Teacher*, 64(3), 211-213. doi: 10.1598/RT.64.3.9

Baker, Linda & Wigfield, Allan. (2012). Dimensions of Children's Motivation for Reading and Their Relations to Reading Activity and Reading Achievement. *Reading Research Quarterly*, 47(4), 452-477.

Bursuck, William D., Munk, Dennis D., Nelson, Cynthia & Curran Margaret. (2002). Research on the Prevention of Reading Problems: Are Kindergarten and First Grade Teachers Listening? *Preventing School Failure*, 47(1), 4-9.

Dahlgren, Lars Owe & Johansson, Kristina. (2009). Fenomenografi. I Andreas Fejes & Robert Thornberg (Red.), *Handbok i kvalitativ analys* (s. 122-135). Stockholm: Liber.

Damber, Ulla. (2010). *Reading for Life. Three Studies of Swedish Students' Literacy Development* (Doktorsavhandling, Linköping Studies in Behavioural Science, No. 149). Linköping: LiU-tryck. Tillgänglig: <http://liu.diva-portal.org/smash/get/diva2:288893/FULLTEXT01.pdf>

Egidius, Henry (2018). Relationellt förhållningssätt. I *Natur & Kulturs Psykologilexikon*. Tillgänglig: <https://www.psykologiguiden.se/psykologilexikon/?Lookup=relationellt%20f%C3%B6rh%C3%A5llningss%C3%A4tt>

Elwér, Åsa. (2014). *Early Predictors of Reading Comprehension Difficulties* (Doktorsavhandling, Linköping Studies in Behavioural Science, No. 186). Linköping: LiU-tryck. Tillgänglig: <http://liu.diva-portal.org/smash/get/diva2:742383/FULLTEXT01.pdf>

Fast, Carina. (2007). *Sju barn lär sig läsa och skriva. Familjeliv och populärkultur i möte med förskola och skola*. (Doktoravhandling, Uppsala Studies in Education 115). Uppsala: Uppsala University Library. Tillgänglig: <http://uu.diva-portal.org/smash/get/diva2:169656/FULLTEXT01>

Gambrell, Linda B. (2011). Seven Rules of Engagement. What's Most Important to Know About Motivation to Read. *The Reading Teacher*, 65(3), 172-178, doi: 10.1002/TRTR.01024

Ganske, Kathy, Monroe, Joanne K. & Strickland, Dorothy S. (2003). Questions Teachers Ask About Struggling Readers and Writers. *The Reading Teacher*, 57(2).

Gerrbo, Ingemar. (2012). *Idén om en skola för alla och specialpedagogisk organisering i praktiken*. (Doktorsavhandling, Gothenburg Studies in Educational Sciences 326). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis. Tillgänglig: [https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/30583/1/gupea\\_2077\\_30583\\_1.pdf](https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/30583/1/gupea_2077_30583_1.pdf)

Krokmark, Thomas, (2011). *Den tidlösa pedagogiken*. Lund: Studentlitteratur.

Kvale, Steinar & Brinkmann, Svend. (2014) *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.

Lundqvist, Johanna. (2016). *Educational Pathways and Transitions in the Early School Years. Special Education Needs, Support Provisions and Inclusive Education*. (Doktorsavhandling, urn:nbn:se:su:diva-126011). Stockholm: Departement of Special Education, Stockholm University.

Marton, Ferenc, (2011). Fenomenografi – att beskriva uppfattningar av världen omkring oss. I Krokmark, Thomas (Red.). *Den tidlösa pedagogiken*. (s. 605-626). Lund: Studentlitteratur.

McNamara, John K., Scissons, Mary & Dahleu, Jody. (2011). A Longitudinal Study of Early Identification Markers for Children At-Risk for Reading Disabilities: the Matthew Effect and the Challenge of Over-Identification. *Journal of Learning Disabilities*. 44(5), 421-430. Från: <http://journals.sagepub.com.db.ub.oru.se/doi/10.1177/0022219411410040>

Nielsen, Cecilia. (2011). The Most Important Thing: Students with Reading and Writing Difficulties Talk About their Experiences of Teachers' Treatment and Guidance. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 55(5), 551-565. doi: 10.1080/00313831.2011.555921

Norling, Martina. (2015). *Förskolan – en arena för social språkmiljö och språkliga processer*. (Doktorsavhandling, Mälardalen University Press Dissertations, No 173). Västerås.

Tillgänglig: <http://mdh.diva-portal.org/smash/get/diva2:783021/FULLTEXT02.pdf>

Prop. 1997/98:93. *Läroplan för förskolan*. Tillgänglig:

[https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/proposition/laroplan-for-forskolan\\_GL0393](https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/proposition/laroplan-for-forskolan_GL0393)

Prop. 2017/18:9. *Skolstart vid sex års ålder*. Tillgänglig:

<https://www.regeringen.se/4a6c02/contentassets/132f05e0c9a749979236b2cde7f6c37a/skolstart-vid-sex-ars-alder-prop.-2017189.pdf>

SCB. (2016). *Inom vården finns Sveriges vanligaste yrken*. Hämtad 2018-05-19, från

<http://www.scb.se/hitta-statistik/sverige-i-siffror/utbildning-jobb-och-pengar/sveriges-vanligaste-yrken/#e3a7e0bb-71e8-423b-9aa8-6b0bd5b2a376>

Schmidt, Catarina. (2013). *Att bli en sån' som läser. Barns menings- och identitetsskapande genom texter*. (Doktorsavhandling, Örebro Studies in Education 44). Örebro: Örebro universitet.

Tillgänglig: <http://oru.diva-portal.org/smash/get/diva2:656947/FULLTEXT02.pdf>

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

Skolinspektionen. (2011). *Läs- och skrivsvårigheter/dyslexi i grundskolan*. Stockholm: Skolinspektionen.

Skolinspektionen. (2016). *Skolans arbete med extra anpassningar – Kvalitetsgranskningsrapport*. Stockholm: Skolinspektionen.

Skolinspektionen. (2017). *Förskolans arbete med barn i behov av särskilt stöd*. Stockholm: Skolinspektionen.

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

Hämtad från [https://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/visa-enskild-publikation?\\_url\\_=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwtpubext%2Ftrycksak%2Fblob%2Fpdf2575.pdf%3Fk%3D2575](https://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/visa-enskild-publikation?_url_=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwtpubext%2Ftrycksak%2Fblob%2Fpdf2575.pdf%3Fk%3D2575)

Skolverket. (2014). *Skolverkets allmänna råd med kommentarer. Arbete med extra anpassningar, särskilt stöd och åtgärdsprogram*. Stockholm, Elanders Sverige.

Skolverket. (2016). *Läroplan för förskolan Lpfö 98. Reviderad 2016*. Hämtad från [https://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/visa-enskild-publikation?\\_url\\_=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2Fblob%2Fpdf2442.pdf%3Fk%3D2442](https://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/visa-enskild-publikation?_url_=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2Fblob%2Fpdf2442.pdf%3Fk%3D2442)

SOU 2012:65. *Läsandets kultur*. Stockholm, Elanders Sverige.

Vetenskapsrådet. (2017). *God forskningssed*. Stockholm.

Walker, Karen E. (2015). Preschool Teachers' Constructions of Early Reading. *Texas Journal of Literacy Education*, 3(2), 89-100.

Örebro universitet. (2014). *Utbildningsplan speciallärarprogrammet, 90 hp*. Örebro universitet, Institutionen för humaniora, utbildnings- och samhällsvetenskap. Hämtad från <https://www.oru.se/utbildning/program/utbildningsplan/?programkod=LSL2Y+&termin=20152&sprak=sv>

## 9 Bilaga 1

### Intervjuguide

- Vilka lässituationer finns i ditt arbete med barn/elever?
- Kan du se tecken på lässvårigheter eller svårigheter i lässituationer hos barn i de grupper du möter och har mött i ditt arbete? Hur yttrar sig svårigheterna i så fall?
- Beskriv hur du arbetar i lässituationer där det finns barn med lässvårighet eller svårigheter i lässituationer.
- Finns det några arbetssätt du tycker är mer framgångsrika i mötet med barn som uppvisar svårigheter i samband med läsning? I så fall beskriv de arbetssätten.
- Dokumenterar du arbetssätt/särskilt stöd/extra anpassningar för enskilda barn på något sätt? I så fall hur?
- Upplever du att du har tillräckligt stöd i arbetet med barn med lässvårigheter eller svårigheter i lässituationen? Om ja, vilket stöd har du tillgång till? Om nej, vilket stöd saknas?
- Hur tänker du omkring begreppet barn i behov av särskilt stöd i sin utveckling/extra anpassningar? Vad menas med det enligt dig?