



Examensarbete på avancerad nivå, 15 hp

För Grundlärarexamen med inriktning mot arbete i grundskolans årskurs

4–6

VT2020

Fakulteten för lärarutbildning

En empirisk studie av läs- och skrivsvårigheter i skolan

Med inriktning dyslexi och ADHD

Tove Mattsson och Jane Johansson

Tove Mattsson 960525–8483 & Jane Johansson 820413–3345
GSX21L

Författare

Tove Mattsson och Jane Johansson

Titel

Läs- och skrivsvårigheter med inriktning dyslexi och ADHD

Handledare

Yair Sapir

Examinator

Anna Smedberg Bondesson

Sammanfattning

Vårt syfte med studien är att ta reda på hur lärare resonerar och anser att de arbetar med elever som har läs- och skrivsvårigheter, ADHD och dyslexi. Vidare tar studien upp hur lärare resonerar kring möjliga faktorer som kan påverka elevers läs- och skrivsvårigheter, samt vilka uppfattningar de har kring samband mellan dem. Den teoretiska utgångspunkt som genomsyrar vårt arbete är det sociokulturella perspektivet, eftersom elevers lärande inträffar i samspel och den undervisningskontext som de samspelar i. Vår valda metod är semistrukturerade intervjuer med lärare som är verksamma för årskurs 4–6 i ämnet svenska. Vi analyserar därefter vårt material med hjälp av ett hermeneutiskt perspektiv, vilket gör att vi kan få en djupare förståelse av det som våra informanter delger oss.

Slutsatser som vi kan konstatera utifrån vår forskningsbakgrund och vår undersökning är att lärarnas definition av läs- och skrivsvårigheter och ADHD stämmer väl överens med varandra. Däremot har våra informanter svårt att se skillnad på begreppen läs- och skrivsvårigheter och dyslexi. Forskningen menar att detta kan bero på att gränsen att ha läs- och skrivsvårigheter och att vara dyslektiker inte är knivskarp. Ytterligare slutsatser är att ADHD utmärker sig olika beroende på om det är pojkar eller flickor, samt att det finns olika faktorer som ligger till grund för elevers läs- och skrivsvårigheter. Exempel på bakomliggande faktorer är fonologiska, sociala och emotionella faktorer, neuropsykiatriska funktionsnedsättningar, arv och miljö, samt ogynnsam socioekonomisk bakgrund. Fortsättningsvis finner vi slutsatsen att det finns samband mellan läs- och skrivsvårigheter, ADHD och dyslexi, men att vissa av dem är tydligare än andra.

Avslutningsvis summerar vi att både forskning och våra informanter beskriver liknande pedagogiska insatser och hjälpmedel som används för att främja läs- och skrivutveckling hos elever med svårigheter. Exempel är aktiviteter där man bygger upp sin text i flera steg med hjälpmedel som dator, Chromebook och paddor. Däremot kan vi konstatera utifrån både forskning och våra informanter att det inte alltid är bra för elever att läsa på skärm.

Ämnesord: läs- och skrivsvårigheter, dyslexi, ADHD, samband, bakomliggande faktorer, pedagogiska insatser, hjälpmedel

Innehållsförteckning

1. Inledning.....	8
1.1 Bakgrund	8
1.2 Studiens disposition.....	9
2. Syfte och frågeställningar.....	9
3. Centrala begrepp.....	10
4. Forskningsbakgrund	11
4.1 Bakgrund	13
4.1.1 Läs- och skrivsvårigheter	13
4.1.2 Dyslexi.....	16
4.1.3 ADHD	18
4.1.4 Samband mellan läs- och skrivsvårigheter, dyslexi och ADHD	19
4.1.5 Pedagogiska insatser för läs- och skrivutveckling	22
4.1.5.1 Hjälpmedel	23
4.1.5.2 Negativa aspekter av läsning på skärm	25
4.2 Sammanfattning av forskningsbakgrund.....	26
5. Sociokulturellt perspektiv.....	28
6. Metod.....	31
6.1 Motivering av metodval	31
6.2 Urvalsgrupp	32
6.3 Semistrukturerade intervjuer	32
6.3.1 Transkribering	33
6.3.1.1 Kodning	34
6.4 Etiska överväganden.....	34
6.5 Analysmetod.....	35
7. Redovisning och analys av data	36

7.1 Intervju med lärare 1	36
7.2 Intervju med lärare 2	38
7.3 Intervju med lärare 3	40
7.4 Intervju med lärare 4	42
7.5 Komparativ analys.....	45
7.5.1 Lärares definition av begrepp.....	45
7.5.2 Bakomliggande faktorer	46
7.5.3 Samband	46
7.5.4 Pedagogiska insatser.....	47
8. Diskussion och slutsatser.....	48
8.1 Diskussion	48
8.1.1 Lärares definition av begrepp.....	48
8.1.2 Bakomliggande faktorer	50
8.1.3 Samband	52
8.1.4 Pedagogiska insatser.....	53
8.2 Slutsats.....	56
8.2.1 Lärares definition av begrepp.....	56
8.2.2 Bakomliggande faktorer	57
8.2.3 Samband	57
8.2.4 Pedagogiska insatser.....	57
9. Slutord	58
Referenslista	60
Bilaga 1.....	66
Bilaga 2.....	67
Bilaga 3.....	68
Bilaga 4.....	69

Bilaga 5..... 70

Förord

Vi har under arbetets gång haft ett professionellt samarbete där vi har stöttat varandra med givande diskussioner och tankar kring arbetet. Vi har lagt ner mycket tid och stort engagemang på detta arbete och vi är stolta över att få presentera vårt examensarbete. För att vara tidseffektiva har vi delat upp vissa delar mellan oss, men vi har alltid haft en ständig dialog med varandra under tiden.

Vi vill tacka varandra för ett mycket bra samarbete då vi har kompletterat varandra genom arbetets gång. Vill även rikta ett stort tack till vår handledare Yair Sapir som har med sin erfarenhet och kompetens givit oss råd och värdefulla tips under vårt uppsatsskrivande! Vi vill även rikta ett stort tack till våra informanter som med sina erfarenheter och kunskaper gjort denna studie möjlig. TACK!

Kristianstad högskola juni 2020

Tove Mattsson och Jane Johansson

1. Inledning

I denna studie kommer vi att undersöka hur lärare resonerar och arbetar med elever som har läs- och skrivsvårigheter, ADHD och dyslexi, som beskrivs mer detaljerat under syftet i avsnitt 2. Bakgrunden till detta är att vi dels genom egna erfarenheter och verksamhetsförlagd utbildning har fått syn på elever som kämpat enskilt med sina texter utan att ha fått den stöttning som de egentligen behövt, samt elever som haft koncentrationssvårigheter och därför inte kunnat koncentrera sig på sina arbetsuppgifter. Sådana observationer står i kontrast till Skolverkets ord om att “undervisningen ska anpassas till varje elevs förutsättningar och behov” (Skolverket 2019a, s.6). Vidare har även PISA resultaten från år 2012 visats sig vara låga, även om de nu tycks vara på väg uppåt. Sveriges PISA-resultat för 2018 visar nämligen att eleverna är bättre på att *utvärdera* och *reflektera* över en text, men att de har svårt för att *förstå* den.

1.1 Bakgrund

Gunilla Carlsson Kendall (2015), som jobbar med att utreda barn med neuropsykiatriska svårigheter och inlärningsproblematik, menar att det finns väldigt många elever med särskilda behov i skolan som behöver stöttning i just läs- och skrivutveckling. I enighet med Kendall (2015) har Skolverket (2018) publicerat statistik som visar en ökning av antalet elever som är i behov av särskilt stöd. Samuelsson (2006) beskriver denna ökning som att alla lärare möter minst en elev varje dag som har svårt att följa med i skolarbetet på grund av sina läs- och skrivsvårigheter.

I kunskapskravet för ämnet svenska i årskurs 6 förväntas elever använda lässtrategier för att få flyt i sin läsning samt visa grundläggande läsförståelse. Elever förväntas också ha kunskaper om bland annat stavning, skiljetecken, styckesindelning och meningsbyggnad för att kunna skriva en text (Skolverket, 2019a). För elever med läs- och skrivsvårigheter och dyslexi är inget av detta självklart. Wolff (2009) menar att dessa elever behöver regelbunden träning i att använda lässtrategier i ett tidigt skede för en gynnsam läs- och skrivutveckling. Flera forskare tar även upp att elever som har svårigheter med läsningen och skrivningen, ofta också har andra funktionsnedsättningar. Detta tar barnläkaren Björn Kadesjö (2008) upp, som beskriver att det finns ett samband mellan läs- och skrivsvårigheter och ADHD, då han menar att elever med ADHD oftast har läs- och skrivsvårigheter samt att elever med läs- och skrivsvårigheter oftast

har stora koncentrationssvårigheter. Detta visar även barn och ungdomspsykiatrier Christoffer Gillberg (2013) då han menar att hälften av alla elever som har ADHD även har dyslexi.¹

1.2 Studiens disposition

I kapitel 2 och 3 beskriver vi vårt syfte och frågeställningar, följt av en förklaring av centrala begrepp som läsaren kan stöta på i kapitel 3, som innehåller en forskningsbakgrund. I forskningsbakgrundens första del fokuseras definitionen av begreppen läs- och skrivsvårigheter, dyslexi och ADHD, samt dess bakomliggande faktorer. I slutet av forskningsbakgrunden beskrivs pedagogiska insatser och hjälpmedel som kan användas för att främja läs- och skrivutveckling. Fortsättningsvis beskrivs negativa aspekter av läsning på skärm, följt av en kort sammanfattning av forskningsbakgrunden innan fokus skiftas till det sociokulturella perspektivet i kapitel 5. Nästa kapitel som presenteras är kapitel 6 som tar upp en motivering av vårt metodval, följt av hur vi har valt urvalsgrupp. Under samma kapitel beskrivs semistrukturerade intervjuer som sedan övergår till transkribering, kodning, etiska överväganden samt analysmetod. I kapitel 7 presenteras en redovisning av vår undersökning som vi även analyserar i likheter och skillnader. Avslutningsvis beskrivs diskussion och slutsatser i kapitel 8, som slutligen avrundas med ett slutord i kapitel 9.

2. Syfte och frågeställningar

Syftet med denna studie är att ta reda på hur några lärare resonerar och anser att de arbetar med elever som har läs- och skrivsvårigheter, ADHD och dyslexi. Vi vill även undersöka lärares självrapporterade kunskaper kring samband och möjliga faktorer till läs- och skrivsvårigheter kopplade till ADHD och dyslexi.

Vår studie avser att besvara följande:

1. Hur anser lärare att de arbetar för att främja läs- och skrivutveckling för elever med läs- och skrivsvårigheter, ADHD och dyslexi?

¹ Christoffer Gillberg är en kontroversiell läkare som ligger bakom diagnosbeteckningen DAMP (Definicits in Attention, Motor control and Perception). Han har genom olika studier beskrivit att medicinering av barn och ungdomar med funktionsnedsättande neuropsykiatriska diagnoser kan vara en väg att gå, vilket har kritiserats något enormt genom åren. (Carlberg, 2014).

2. Vilka uppfattningar har lärare kring samband mellan läs- och skrivsvårigheter, ADHD och dyslexi?
3. Hur resonerar lärare kring möjliga faktorer som kan påverka elevers läs- och skrivsvårigheter?

3. Centrala begrepp

I detta kapitel ger vi förklaringar till begrepp som läsaren kan stöta på i forskningsbakgrunden.

Arbetsminne: Tillfällig samling av information som lagras i korttidsminnet och är betydelsefull för att kunna utföra kognitiva uppgifter (Nationalencyklopedin, 2019).

Attention Deficit Hyperactivity Disorder: En förkortning är ADHD, vilket är en neuropsykiatrisk funktionsnedsättning. Symtomen för denna funktionsnedsättning är att individer kan uppvisa överaktivitet, stora brister i uppmärksamheten och impulsivitet (Kendall 2015, s. 71).

Avkodning: Innebär att kunna tyda bokstäver från vänster till höger och kopplar dem till rätt språkljud. Alla bokstävers ljuds kopplas sedan ihop och bildar ett ord (Fridolfsson 2015, s. 113).

Dyslexi: En funktionsnedsättning i språkliga funktioner hos en person som ger stora läs- och skrivsvårigheter. Bristerna i det fonologiska systemet gör att dyslektiker har problem med ordavkodning vilket grundar sig i att de inte förstår sambandet mellan ljud och skrift (Fridolfsson 2015, s. 233).

Emotionella faktorer: Faktorer som påverkar hur någon hanterar och upplever känslor och som kan påverka självbilden både positivt och negativt (Jacobson, 2006).

Exekutiva funktioner: Dessa funktioner hjälper oss att organisera, styra och planera vår vardag, vilket är kognitiva processer som sker i främre delen av hjärnan. Funktionerna hjälper även till att förstå instruktioner, hålla kvar information i arbetsminnet och riktar uppmärksamheten mot ett mål (Kendall 2015, s. 46).

Fonem: Minsta betydelseskiljande enhet (Fridolfsson 2015, s. 21)

Fonologi: “Läran om språkljudens och deras funktion inom språket” (Fridolfsson 2015, s. 23).

Fonetik: Läran om talljuden (Johnsen, 2010).

Grafem: Skriftspråkets minsta betydelseskiljande enhet, till exempel bokstäver och siffror (Høien & Lundberg 2013, s. 56).

Ljudsegmentering: innebär att kunna dela upp ett ord i olika ljud (Fouganthine 2012, s 141).

Läs- och skrivsvårigheter: Innebär att man har specifika svårigheter med skriftspråket som varierar från person till person (Nationalencyklopedin, 2019).

Morfologisk medvetenhet: Innebär att man förstår att ett ord kan bestå av olika sammansatta delar. Exempelvis är *simma*, *simmande* och *simmade* bildande till samma stam, men är ändå egna ord med egna betydelser (Carlström 2010, s. 102).

Neuropsykiatrisk funktionsnedsättning: funktionsavvikelser i utvecklingen av nervsystemet, som exempelvis ADHD (Natur & Kultur, 2019).

Ordigenkänning/Ortografisk medvetenhet: Innebär att man känner igen ordet eftersom ordets ljud och bokstäver är lagrade i långtidsminnet, vilket gör att man direkt kan se om ett ord är felstavat (Fridolfsson 2015, s. 81).

Scaffolding/stöttning: Innebär att med stöd av lärare, eller annan kompetent person, kan hjälpa eleven vidare till sin nästa utvecklingsfas. Stöttnigen tas bort stegvis då eleven visar att hen behärskar kunskaper i den specifika situationen (Säljö, 2015).

Suffix: Innebär ändelser på ett ord (Nationalencyklopedin, 2019).

4. Forskningsbakgrund

Under detta avsnitt presenteras vilka sökmotorer vi har använt oss av samt hur vi har gått till väga för att finna relevant forskning till vår studie.

Vi har använt oss av flera sökmotorer för att få en så bred sökning som möjligt: ERIC, Libris, Google Scholar och Swepub. Vi startade vår sökning i ERIC där vi började med en övergripande sökning med sökorden *writing difficulty*, vilket gav 874 träffar och *reading difficulty* som gav 7375 träffar. Dessa två sökord användes sedan tillsammans för att begränsa vår sökning ytterligare, vilket resulterade i 501 träffar. Dessa minskades sedan ner

till 365 när vi valde att endast visa artiklar som var peer-reviewade. För att få syn på sambanden mellan reading difficulty och writing difficulty och dyslexi, gjordes en ny sökning med tillägg av ordet dyslexia, vilket resulterade i 33 träffar. Vi valde även att använda filtret *elementary education* för att sortera bort studier som var gjorda på vuxna eftersom vi vill fokusera elever, vilket begränsade ner sökresultatet till 7 träffar där tre av dem var relevanta forskningsartiklar. Vi gjorde även en likadan sökning där vi bytte ut ordet *dyslexia* mot *attention deficit hyperactivity disorder*, vilket resulterade i åtta stycken vetenskapliga artiklar där en artikel var relevant för oss.

För att få andra artiklar i vårt sökresultat testade vi att använda oss av *decoding AND attention deficit hyperactivity disorder* istället, vilket gav oss 22 träffar där två stycken forskningsartiklar var av intresse för oss. Därefter valde vi att byta ut ordet *attention deficit hyperactivity disorder* mot *dyslexia* och sökte det tillsammans med *decoding*, vilket gav oss 54 träffar där vi valde ut sex stycken vetenskapliga artiklar som var relevanta. Därefter fortsatte vår sökning i Libris, där vi använde sökorden *läs- och skrivsvårigheter*, vilket gav oss 1162 träffar. För att avgränsa vår sökning valde vi att endast visa avhandlingar, vilket resulterade i 70 träffar. Utav dessa fick vi fram sex avhandlingar som var relevanta för oss. Vår tredje sökmotor blev Google Scholar, där vi först använde sökorden *läs- och skrivsvårigheter*, vilket gav oss en bred sökning på 8620 träffar. För att begränsa sökningen blev sökorden istället "*läs- och skrivsvårigheter*" and "*attention deficit hyperactivity disorder*", vilket istället gav 500 resultat.

Eftersom Google Scholar söker igenom hela Google är det viktigt att vara noggrann med att titta på vilka artiklar som är vetenskapliga och inte, vilket man exempelvis kan göra genom att se om den utvalda texten följer strukturen för en vetenskaplig artikel. Genom Google hittade vi på detta vis tre som var relevanta. Men vi hittade även en del examensarbeten där vi kunde ta hjälp av litteraturlistorna för att hitta forskare och litteratur till vårt eget arbete. Sista sökmotorn blev Swepub där vi använde sökorden "*läs- och skrivsvårigheter*" and "*ADHD*", vilket resulterade i fyra träffar varav två var relevanta för oss.

I den färdigskrivna rapporten har vi gjort ett ytterligare urval bland forskningsartiklarna för att avgränsa vårt forskningsavsnitt, då det fanns mycket forskning om just ADHD, dyslexi och läs- och skrivsvårigheter. Vi har därför behövt välja bort forskning som på något sätt inte överensstämmer med vårt syfte och frågeställningar, och valt dem som är mest väsentliga för oss och vår studie.

4.1 Bakgrund

I vår sökning av tidigare forskning har vi hittat forskare inom området läs- och skrivsvårigheter som är relevanta för oss. Vi har valt bort studier som är gjorda på vuxna och fokuserat barn när det gäller läs- och skrivsvårigheter, ADHD och dyslexi. Vi har även valt att ta med studier som handlar om lärares läs- och skrivutvecklande främjande arbetssätt.

I denna del presenteras en forskningsbakgrund om definitionen och sambanden av läs- och skrivsvårigheter, ADHD och dyslexi samt faktorerna bakom dem. Annan forskning som tas upp är pedagogiska insatser och hjälpmedel för läs- och skrivutveckling samt negativa aspekter av läsning på skärm. Nedan presenteras den forskning som vi har funnit relevant för vår studie, under strukturerade tematiska rubriker.

4.1.1 Läs- och skrivsvårigheter

Studierna som vi har valt att ta upp under detta avsnitt handlar om definitionen av läs- och skrivsvårigheter och dess innebörd. Faktorer bakom elevers läs- och skrivsvårigheter samt sambanden mellan läsning och skrivning beskrivs också i detta avsnitt.

Nationalencyklopedins (2019) definition av läs- och skrivsvårigheter är att man har specifika svårigheter med skriftspråket, svårigheter som varierar från person till person. Druid-Glentow (2006) beskriver att lässvårigheter kan visas sig genom exempelvis långsam läsning, sönderhackad läsning, avkodningsproblem, blandar ihop och kastar om bokstäver, gör utelämnningar och tillägg samt felläsning på frekventa småord som att *var* blir *vad*. Druid-Glentow (2006) beskriver vidare hur skrivsvårigheter kan visa sig, nämligen genom exempelvis osäkerhet på bokstävernas form, vilket ofta visar sig genom spegelvändning av bokstäver. Andra vanliga skrivsvårigheter är att man blandar samman stora och små bokstäver, svårt att skilja på talspråk och skriftspråk, utlämnar vokaler, ändelser och konsonanter samt flera felstavningar.

Docenten Christer Jacobson (2006), verksam inom läs- och skrivsvårigheter och dyslexi, beskriver att det finns ett antal faktorer bakom elevers läs- och skrivsvårigheter. Jacobson (2006) har utvecklat en modell (se bilaga 1) som har som syfte att ge en bredare förståelse om vad dessa faktorer kan vara. I mitten av den bild som illustrerar Jacobsons (2006) modell finns de som har läs- och skrivsvårigheter. En minoritet av dessa människor, representerade av

mängden innanför en streckad linje, har dyslexi. Att linjen är streckad innebär att gränsen mellan dyslektiker och människor med övriga läs- och skrivsvårigheter inte kan beskrivas som knivskarp.

Idag ställer samhället högre krav på elevernas skriftspråkliga förmåga än tidigare, vilket gör det extra viktigt att läraren innehar pedagogiska kunskaper om hur eleverna ska undervisas för att utveckla sina läs- och skrivkunskaper. Detta är viktigt för att stötta elever med läs- och skrivsvårigheter, men också för att elever som är nybörjare i skriftspråket inte ska få svårigheter senare i sin utbildning (Jacobson, 2006). Även professorn i specialpedagogik, Mats Myrberg (2003), betonar vikten av lärare med goda kunskaper om språkutveckling som med olika metoder kan stödja elevens utveckling i sin läsning och skrivning.

Möjliga faktorer till att människor har läs- och skrivsvårigheter visas i modellen med inåtgående pilar; det behöver inte vara en specifik faktor som är det bakomliggande problemet utan kombinationerna kan varieras på en mängd olika sätt (Jacobson, 2006). Om elever inte kan koppla ihop en specifik bokstav med ett ljud eller har svårt att uppfatta språkljudet och dess ordningsföljd, kan det bero på fonologiska brister (Jacobson 2006). Fonologiska brister menas av de flesta forskare vara de tydligaste yttringarna av dyslexi. En vanlig faktor bakom läs- och skrivproblem är neuropsykiatriska svårigheter, vilket elever med ADHD har. De neuropsykiatriska svårigheterna orsakas av att hjärnan och nervsystemet bearbetar och uppfattar information på ett annorlunda sätt jämfört med människor utan dessa svårigheter. Som vi beskriver nedan finns en överlappning mellan kategorierna ADHD och dyslexi, men det bör betonas att dyslexi är en beskrivning av en bristande färdighet och ADHD en neuropsykiatrisk nedsättning. Mer om ADHD och dess svårigheter beskrivs i avsnitt 2.2.3.

Jacobson (2006) menar att försenad språkutveckling kan leda till att elever får läs- och skrivsvårigheter. Emotionella faktorer knyter an till det som finns kring eleven och hur eleven upplever och hanterar sina känslor. Om eleven har dålig självbild eller inte känner sig omtyckt kan det speglas i engagemanget i skolan, vilket kan leda till olika svårigheter. Detta beskriver även specialläraren och utredaren av läs- och skrivsvårigheter, Margareta Carlström (2010), när hon menar att elevers läs- och skrivsvårigheter kan ge upphov till stress, vilket gör att deras skolbetyg oftast sjunker. Men även de sociala faktorerna som hemmiljön och ett negativt klassrumsklimat kan leda till läs- och skrivsvårigheter (Carlström, 2010).

I Jacobsons (2006) modell måste hänsyn tas till de två mer omfattande faktorerna miljö och arv, eftersom de påverkar modellen i sin helhet. Jacobson (2006) beskriver att läs- och skrivsvårigheter kan uppkomma om miljöfaktorer som exempelvis oro i familjen, sociala problem eller om bristande omsorg finns under elevens uppväxt. Även om dyslexi till viss del kan vara ärftligt så spelar det också stor roll hur miljön kring barnet ser ut och vilken språklig stimulans som ges runtomkring. Därför kan man inte utesluta vare sig arv eller miljöns påverkan om barn utvecklar läs- och skrivsvårigheter.

Det kan uppstå en hönan- och äggetproblematik när det gäller faktorerna bakom läs- och skrivsvårigheter. Ska exempelvis ett barn som inte uppfostras språkligt (Salameh, 2012) i hemmiljön i första hand betraktas som en orsak till, eller istället som ett utslag av, läs- och skrivproblem? Och vad är arv och miljö? En något klarare bild av vad som är arv och miljö kan man få av de tvillingstudier som har gjorts. En forskning om just miljö, ärftlighet och geners påverkan för läs- och skrivutveckling är Stefan Samuelssons et al. (2002) tvillingstudier. Forskarna inom läs- och skrivutveckling, Høien och Lundberg (2013), beskriver att enäggstvillingar har identiska gener och att tvåäggstvillingar endast har 50% av samma gener, vilket är densamma som för ett vanligt syskon. Sambanden mellan tvillingparens läs- och skrivsvårigheter kan därför undersökas, och det går att räkna ut hur mycket som beror på miljö eller arv. Samuelssons et al. (2002) tvillingstudier undersöker bland annat elevers grammatik, ordförråd, minne och fonologisk medvetenhet. Resultaten visar att det finns framträdande ärftlighet i vissa kategorier som bland annat fonologisk medvetenhet och arbetsminne. Delar av testet tyder på att miljöfaktorerna är av betydelse för exempelvis sämre grammatik och ordförråd.

Socioekonomisk bakgrund är en faktor som ofta studeras och ses som betydelsefull inom många forskningsfält där språk studeras (Einarsson, 2009). Detta har även präglat delar av läs- och skrivutvecklingsforskningen. "National Center for Education Statistics", NCES, är en myndighet i USA som samlar in, analyserar och publicerar data som är relaterade till elevers utbildning. Med tester har de samlat in data om elevers utveckling i förskolan till åttonde klass (Karen Tourangeau et al. 2009). Den insamlade data har språkforskaren Michael J. Kieffer (2012) valt att analysera ytterligare, i syfte att undersöka om den socioekonomiska bakgrunden påverkar elevers läs- och skrivutveckling. Den socioekonomiska bakgrunden, det vill säga föräldrarnas bakgrund, yrke och inkomsten för hushållet mättes under fem tillfällen, men var inte huvudfokus i studien (Karen Tourangeau et al. 2009). Kieffers (2012) resultat av att

analysera sambanden mellan elevers socioekonomiska bakgrund och skolprestationer visar att elever med en sämre socioekonomisk bakgrund inte har utvecklat samma läsförståelse som sina klasskamrater i förskoleklass, och att även om deras läsutveckling utvecklas under studiens tid när de inte samma läsförståelse som elever med en bättre socioekonomisk bakgrund. Kieffer (2012) menar att en faktor bakom detta kan vara att elever med en lägre socioekonomisk bakgrund inte har råd med böcker i hemmet.

Forskning visar vikten av att undervisa i fonologisk- ortografisk och morfologisk medvetenhet för att förhindra läs- och skrivsvårigheter (Berninger et al., 2010). Psykologen Virginia Berninger et al. (2010) har undersökt i vilken ålder tillväxten av fonologisk, ortografisk och morfologisk medvetenhet sker i hjärnan och hur dessa förmågor utvecklas i förhållande till varandra. 241 elever från årskurs 1-6 fick göra flera tester där forskare ställde frågor som krävde att eleverna hade lagrat ord med fokus i arbetsminnet och kunde analysera och reflektera över dem. Frågorna var bland annat kopplade till språkljud, hur ord kan förändras med olika ändelse/stavelse och betydelsen av ord. Resultatet visar att den största framväxten av fonologisk, ortografisk och morfologisk medvetenhet sker under årskurserna 1-3. Studien visar vidare att elever från årskurs 4 och uppåt behöver mer kunskap om hur ordbildande suffix och avledningar fungerar och används. Berninger et al. (2010) menar därför att alla tre typer; fonologisk-, ortografisk- och morfologisk medvetenhet behöver stimuleras, annars kommer elever att få svårigheter i sin läsning och skrivning.

4.1.2 Dyslexi

Under detta avsnitt beskrivs innebörden av dyslexi samt vilka svårigheter det bär med sig.

Den svenska dyslexistiftelsen (2019) är en stiftelse vars syfte är att sprida kunskap och utbildning om dyslexi samt läsning och skrivning. Svenska dyslexistiftelsens definition kan härledas till professor Ingvar Lundberg. Han beskriver dyslexi som en nedsättning av vissa språkliga funktioner. En utmärkande språklig funktion inom dyslexi är de fonologiska funktionerna, vilka är särskilt viktiga för att kunna avkoda språket vid läsning (Svenska dyslexistiftelsen, 2019). Andra svårigheter som är utmärkande för dyslexi är dålig stavning, svårigheter med läsförståelse samt begränsad läserfarenhet som leder till begränsat ordförråd. Som nämnts här är dyslexi inte en diagnos utan istället en funktionsnedsättning, vilket öppnar upp för bredare ramar av hur dyslexi beskrivs.

På liknande sätt beskriver även universitetslektorn inom pedagogik och lärande, Anna Fouganthine (2012) dyslektikers problem i sin avhandling. Fouganthine (2012) har studerat personer med dyslexi och intresserar sig för hur de har hanterat sina svårigheter både under och efter skoltiden. Detta har gjorts genom tre studier som består av både ungdomsstudier och vuxenstudier, alla tre studierna med olika syften och frågeställningar. Vi har valt att endast beskriva studie 1 eftersom studie 2 och 3 fokuserar mer på vuxna än barn, vilket inte är relevant för oss.

Studie 1 har som syfte att undersöka en grupp svaga läsare utifrån en modell som kallas för *The Simple View of Reading*. Detta är en modell (se bilaga 2) som Catts, Hogan och Feys (2003, se Fouganthine, 2012) har använt sig av i sin studie där de studerade 183 barn med lässvårigheter i årskurs 2. Eleverna delades in i grupper om de hade språkförståelseproblem och/eller om de hade avkodningsproblem, precis som modellen preciserar. Modellen visar fyra grupper av lässvårigheter (se bilaga 2) som handlar om läsprocessen, där läsning delas upp i avkodning och språkförståelse. Med avkodning menas att identifieringen av ett ord och språkförståelsen kommer när ordet integreras med texten för att nå sitt sammanhang.

Första kategorin i modellen (se bilaga 2) (Catts, Hogan & Feys, 2003, se Fouganthine, 2012) kallas “avkodningssvårigheter (dyslexi)”, vilket innebär att personer med dyslexi har svårigheter med avkodning som ofta kommer från en särskild kognitiv brist och påverkar fonologiska processen. Detta visar sig ofta genom elevens hackiga och långsamma högläsning med många felläsningar och ofullständiga satsmelodi. Dessa svårigheter beror oftast på att elever har bristande strategier vid ordigenkänning, vilket kan yttra sig i att utifrån kontexten gissa sig fram vad som står genom formen på ordet eller genom den första bokstaven. Viktigt att poängtera är att elever med dyslexi inte har några problem med att förstå texten när den läses upp, utan endast när de läser själv.

Nästa kategori är “mixade svårigheter” som innebär svårigheter i både avkodning och förståelse, alltså både fonologiska svårigheter samt andra komplexa språkliga problem med specifika språkstörningar. “Ospecificerade svårigheter” är en annan kategori som presenteras i modellen. Dessa innebär svårigheter som varken handlar om avkodning eller förståelse. Elever som sorteras under denna kategori har inte lika allvarliga läs- och skrivsvårigheter som andra grupper, men de har istället andra svårigheter, så som koncentrationssvårigheter, bristande uppmärksamhet eller andra svårigheter kring pedagogiken. Den sista kategorin omfattar “specifika förståelsesvårigheter”, alltså elever som har svårt med läsförståelsen, men har god

avkodningsförmåga. Elever som har svårigheter att förstå vad de har läst har oftast brister i sin ordförrådsutveckling. Språkliga förmågor som är viktiga för läsförståelsen är syntaktisk medvetenhet, ordförråd, omvärldskunskap samt bra arbetsminneskapacitet.

På ungefär samma sätt som Catts, Hogan och Feys (2003, se Foughanthine, 2012) har utfört sin studie har även Foughanthine (2012) gått till väga. Foughanthine (2012) använde samma modell (se bilaga 2) och utförde tester på elevers läs- och skrivsvårigheter från årskurs 2 upp till årskurs 9 för att kunna identifiera elevernas svårigheter. Testerna som gjordes på eleverna var både grupprov och individuella prov som utfördes av skolpsykologer eller speciallärare. Avsikten var att mäta den kognitiva nivån, ordigenkänningsförmågan, avkodningsförmågan, fonem-grafemkopplingen, fonologisk medvetenhet samt läsning och skrivning.

Resultatet av Foughanthines (2012) studie 1 för årskurs 3 visar att alla grupper brister i sin fonologiska förmåga när det handlar om ljudsegmentering, vilket Foughanthine (2012) menar kan bero på att flertalet elever inte har utvecklat förmågan att använda ljudningsarbete för att utveckla sin egen läsning. Några orsaker till detta är att eleverna inte har tillräckligt med lästräning eller att det har andra ospecificerade fonologiska svårigheter. Som tidigare nämnts kan det handla om koncentrationssvårigheter, bristande uppmärksamhet eller andra svårigheter kring pedagogiken. Resultatet för årskurs 5 visar att elever med avkodningssvårigheter har mycket svårare att läsa ord än de andra grupperna i modellen. Elever med förståelsesvårigheter och mixade svårigheter visade sig ha stora problem på läsförståelseprovet. Resultatet visar även att elever med mixade svårigheter har de flesta svårigheterna. De utgör också den grupp som får mest specialundervisning i skolan. Sammanfattningsvis visar resultaten att elevernas svårigheter fördelar sig som kategorierna i modellen och bygger på avkodningsförmåga och språkförståelse.

4.1.3 ADHD

I detta avsnitt beskrivs innebörden av ADHD och vilka svårigheter som diagnosen oftast bär med sig.

Kendall (2015) beskriver att en elev som har ADHD (Attention Deficit Hyperactivity Disorder) har svårt med uppmärksamhet, impulsivitet, och överaktivitet, vilket påverkar individens vardag på olika sätt. Dessa svårigheter beskrivs som tre undergrupper inom ADHD: elever med i huvudsak uppmärksamhetsproblem, i huvudsak hyperaktivitet och impulsivitet samt en tredje

grupp med kombinerad typ (Kendall, 2015). Elever som har den kombinerade typen av ADHD har både uppmärksamhetsproblem, är hyperaktiva och impulsiva (Kendall, 2015). Kadesjö (2008) beskriver symtomen för de olika grupperna: elever med utmärkande uppmärksamhetsproblem är ofta ouppmärksamma och gör ofta slarvfel, de har svårt att bibehålla uppmärksamheten när det gäller skolarbete eller lekar, de har svårt att följa instruktioner och tappar ofta bort nödvändiga saker. Symtom för impulsivitet och överaktivitet beskriver Kadesjö (2008) som stora koncentrationssvårigheter, dessa elever har svårt att sitta still, är ofta överallt i klassrummet där de inte ska vara, har svårt att leka lugnt och stilla samt har svårt att vänta på sin tur och avbryter då ofta sina klasskamrater. Elever med koncentrationssvårigheter kan ha svårt med läsning då det kräver hög koncentration och riktad uppmärksamhet (Jacobson, 2006).

Kendall (2015) beskriver att de exekutiva funktionerna inte utvecklas lika snabbt hos elever med ADHD. Exekutiva funktioner är alltså de förmågor som innebär att planera, organisera, prioritera, tänka på konsekvenser och hämma impulser, vilket påverkar förmågan att lära sig nya saker och lösa olika typer av problem i vardagen. En anledning till denna försenade utveckling är att man har svårt att bromsa impulserna (Kendall, 2015). Den amerikanske psykologen Russel Barkley (1997, se Kadesjö 2008) beskriver i sin forskning att just svårigheten med att bromsa impulserna är orsaken till impulsiviteten och överaktiviteten hos elever med ADHD. Barkley menar att det är den bristande förmågan att förhindra att impulser blir av som är orsaken till elevers impulsivitet och överaktivitet, alltså att kunna bromsa sig och kunna tänka igenom sitt svar innan man handlar. För att kunna göra detta är det viktigt med en kort betänketid mellan impulsen och handlingen, vilket inte är enkelt för elever med denna typ av svårighet. Psykologen och forskaren Thomas Brown (2016) menar att orsaken till de stora uppmärksamhetsproblemen som elever med ADHD ofta har, kan bero på att de har brister i sitt arbetsminne. Brown (2016) beskriver vidare att detta kan ta sig uttryck i att elever glömmet bort vad som ska arbetas med, då allt annat runt omkring är lika viktigt, vilket gör att det blir svårt för elever att inte låta allt runt omkring påverka arbetet.

4.1.4 Samband mellan läs- och skrivsvårigheter, dyslexi och ADHD

I detta avsnitt beskrivs forskning om typer av och orsaker bakom samband mellan läs- och skrivsvårigheter, dyslexi och ADHD.

Ehm et al. (2016) har publicerat en studie i tidskriften *utvecklingspsykologi*. De beskriver i sin studie hur läsutvecklingen påverkas hos barn som visar ADHD-symtom. Forskarna ville undersöka om ADHD-symtomen försvinner i samband med att elever blir äldre och läsprestandan ökar. Standardiserade test användes för att mäta läsprestandan som bedömdes utifrån elevernas läsförståelse och avkodningshastighet. Läsförståelsen testades genom att elever fick läsa korta texter där de sedan skulle kryssa i rätt alternativ av flervalfrågorna. Avkodningshastigheten mättes genom att eleverna inom fem minuter skulle välja en av fyra bilder som de tyckte passade till ett ord. Målsättningen var att klara av så många uppgifter som möjligt med högt resultat. ADHD-symtom mättes genom att använda ett internationellt screeningsformulär som är framtaget för att mäta ADHD-symtom hos barn mellan 3–16 år. I studien deltog 2014 barn som under tre och ett halvt år genomförde tester i slutet av årskurserna 1, 2, 3 och i mitten av årskurs 4. Resultatet från studien visar att eleverna som visar tydliga ADHD-symtom har lägre ökning av resultaten i läsförståelse och avkodningshastighet över tid. Forskarna fann även att när ADHD-symtomen minskade ökade avkodningshastigheten, medan läshastigheten var oförändrad. Resultaten visade även att det fanns könsskillnader. Pojkarna hade lägre läsprestanda och uppvisade fler symtom av ADHD än flickorna.

Professorn inom specialpedagogik och logopeden Barbro Bruce (2007) beskriver i sin avhandling, liksom Ehm et al., (2016) att det finns ett samband mellan ADHD och läs- och skrivsvårigheter. Avhandlingen som Bruce (2007) skrivit handlar om språk- och kommunikationsproblem hos barn, och består av fyra studier med olika syften och frågeställningar. Endast studie 2 är relevant för vår studie. Syftet med studie 2 är att undersöka språkligt relaterade problem hos barn som har ADHD. Detta gjordes genom att föräldrar till barn med ADHD i åldern 11, fick svara på ett frågeformulär om sina barns utveckling och beteende. Resultatet av denna studie visar att barn med ADHD även har svårigheter med den språkliga funktionen, exempelvis att kunna anpassa sitt språk efter situation och vem man talar med. Resultatet visar även att dessa barn inte har någon större svårighet med grammatik och fonologi, men att de har stora läs- och skrivsvårigheter. Ett annat resultat som presenteras är att den språkliga förmågan är kopplad till andra utvecklingsaspekter, som exempelvis social förmåga, inläring och beteende.

Ytterligare en avhandling som visar att det finns ett samband mellan läs- och skrivsvårigheter och ADHD är docenten Jacob Åsberg (2009). Åsbergs egentliga forskningsområden är tal- och skriftspråkliga funktionsnedsättningar samt autism. Avhandlingen består av fem studier om

stavning, läsning och språk- och hörförståelse hos barn som har ADHD eller autism, men vi väljer att koncentrera oss på ADHD. Deltagarna i denna studie var 110 flickor i åldrarna 8 till 17 år med ADHD eller autism. Även flickor utan diagnos deltog i studien. Deltagarna fick svara på tester individuellt som handlade om ordavkodning, stavning och läsförståelse. Resultaten visar att hälften av flickorna med ADHD även har läs- och skrivsvårigheter. Dessa flickor hade alltså lägre resultat på läsförståelsen, stavningen och ordavkodningen än de andra flickorna i studien. Resultaten visade att barnen med ADHD generellt hade sämre resultat än de övriga deltagarna när det gällde läs- och skrivfärdigheterna.

Det har visat sig att elever med dyslexi och ADHD har låga resultat när det gäller stavning. Däremot har elever med ADHD och elever med dyslexi inte samma felmönster. Detta beskrivs i en studie genomförd av filosofiforskarna inom inlärningssvårigheter, Re och Cornoldi (2013). De undersöker om elever med olika typer av svårigheter gör samma stavfel i samband med textkopiering och diktamen. Totalt medverkade 70 elever. 22 av dem hade ADHD, 13 hade dyslexi och resterande 35 tillhörde kontrollgruppen. Det genomfördes tester inom textkopiering och diktamen. Textkopiering innebar att eleverna fick skriva av en befintlig berättelse och diktering innebar att eleverna skulle skriva ner en uppläst berättelse. Under diktamen fick eleverna endast höra berättelsen en gång. När det gällde textkopieringen skulle eleverna skriva av berättelsen under fem minuter. I samband med rättningen av testerna delades elevernas stavfel in i tre kategorier: man skiljde på fonologiska brister där skrivna ord blev ett annat när det lästes, icke fonologiska brister som innebar att ordet var felstavat, men när det läses hade samma ljud som det egentliga ordet. Den tredje kategorin handlade om stavfel som innebar dubbelbokstav eller fel på sista bokstaven.

Studiens resultat visar att eleverna hade svårare med stavning under diktamen än under textkopieringen. Vidare visar studien att eleverna med dyslexi och de med ADHD hade lägre resultat än kontrollgruppen. Resultatet visade även att eleverna med ADHD och eleverna med dyslexi inte hade samma felmönster. Under diktamen hade elever med dyslexi betydligt fler fel i samtliga tre kategorier. I textkopiering hade elever med ADHD färre stavfel i det som kategoriserades under fonologiska brister, i övrigt låg de väldigt lika varandra i resultatet. Forskarna menar att skillnaden beror på deras underliggande svårigheter, som till exempel att elever med ADHD brister i uppmärksamheten och elever med dyslexi har fonologiska och ortografiska brister.

4.1.5 Pedagogiska insatser för läs- och skrivutveckling

Under detta avsnitt beskrivs vilka pedagogiska insatser som lärare kan använda för att elever ska utvecklas i sin läs- och skrivning.

Catharina Tjernberg (2013), lektor inom läs- och skrivutveckling, har i sin forskning inriktat sig på det utbildningsvetenskapliga forskningsområdet läs- och skrivutveckling för elever i årskurs 1–5, med särskilt fokus på elever med läs- och skrivsvårigheter. Syftet med denna praxisorienterade licentiatstudie var att analysera framgångsfaktorer i läs- och skrivlärande med särskilt fokus på elever med läs- och skrivsvårigheter, men också hur lärare utvecklar sin yrkeskunnighet. Detta studerades genom att följa fyra klasslärares undervisning under fem terminer, där klassrumsstudier, samtal med lärarna och fältanteckningar utfördes. Resultatet av Tjernbergs (2013) studie visar att det är viktigt med en variation av olika metoder och arbetsätt för att få alla elever delaktiga i sin läs- och skrivutveckling, samt att aktiviteterna skrivande, läsande, räknande och samtalande sker i samspel. För att eleverna ska utveckla läs- och skrivstrategier, läsförståelse, metaspråklig förmåga samt bygga upp sitt ordförråd är det viktigt med textsamtal, högläsning och processkrivning, aktiviteter i vilka man bygger upp sin text i flera steg. Dessa delar är även viktiga att undervisa i för att minska risken för läs- och skrivsvårigheter.

Det visar sig även ur ett specialpedagogiskt perspektiv att det är viktigt med muntliga framställningar i undervisningen, eftersom det ger möjlighet att lyckas för elever som har svårt att läsa och skriva. Tjernberg (2013) menar att eftersom elever har olika förutsättningar och behov är det viktigt att lärare använder kompensatoriska hjälpmedel. Detta understryks av lärarna i studien som menar att det är en utmaning att stötta elever med läs- och skrivsvårigheter. För dessa elever är det viktigt att det ges både stöd och kunskap, vilket kan göras genom att ge mer tid och möjlighet till en-en-undervisning. För att kunna ge dessa elever enskild undervisning behöver läraren veta vilket stöd som just den enskilda eleven behöver samt hur det ska preciseras. Det sistnämnda görs bäst tillsammans med specialpedagogiska resurser. Vidare visar studien att det är viktigt med en välstrukturerad undervisning, där det finns tydligt undervisningsfokus, syfte och mål som är kopplat till läroplanen, samt att ge anpassat arbetsmaterial utifrån elevernas förutsättningar. Det visar sig också vara viktigt att ge alla elever utmaningar oavsett var de befinner sig i sitt lärande, vilket görs genom att ge dem uppgifter som de nätt och jämnt klarar av. Resultatet visar också vikten av att arbeta med “Vi-känslan” med klassen, för att få ett positivt och tillåtande klassrumsklimat.

En annan studie som tar upp vilka pedagogiska insatser lärare kan använda för elevers läs- och skrivutveckling är Foughanthines (2012) studie som beskrevs ovan under dyslexi-avsnittet. Foughanthines (2012) första delstudie visade vad som var viktigt att undervisa i för att hjälpa eleverna i de olika grupperna. Det visar sig att elever med mixade svårigheter och dyslexi behöver träna på ordigenkänning och avkodning. När det gäller elever med förståelsesvårigheter och elever som har mixade svårigheter är det viktigt att träna på språkförståelse. Detta kan göras genom att arbeta med textstrukturer, begreppsbyggnad, metakognitiva strategier och muntliga språkaktiviteter. Beroende på vilken specifik svårighet som den enskilda eleven har tas rätt innehåll fram, det kan exempelvis vara att fokusera på flyt i läsningen genom att läsa nonsensord, eller sight-word-läsning med ordbildskort. Det är viktigt att man lägger ner mycket tid på lästräningen för att eleven ska utvecklas så mycket som möjligt.

4.1.5.1 Hjälpmedel

Under detta avsnitt beskrivs olika hjälpmedel som kan användas i undervisningen för att främja läs- och skrivutveckling.

Eleverna möter mängder av olika texter i sin utbildning och för elever som har läs- och skrivsvårigheter kan det bli svårt att hålla samma tempo som sina klasskamrater. Pedagogikforskaren Cecilia Niensens (2005) forskning tar sin utgångspunkt i fenomenologin, inom vilken känslor och upplevelser speglar fenomen. Studien bygger på hur människor upplever och hanterar sina läs- och skrivsvårigheter samt vilka resurser som de anser har hjälpt dem på vägen för att orka genom studietiden. För att få tillgång till intervjupersonernas innersta tankar och känslor är studien gjord i en intervjuserie som genomfördes under ett halvår med elever i olika åldrar med läs- och skrivsvårigheter. Resultatet visar att deltagarna tycker att det är viktigt att hitta rätt redskap som fungerar för dem. Det kan bland annat vara en penna, en dator, rätt belysning eller att rummet är skapat för att ge möjlighet till koncentration. Något som alla av intervjupersonerna påpekar som viktigt är att känna tillhörighet i klassen, att inte bli tvingade att försöka hålla samma takt som sina klasskamrater och att deras egen läsning eller skrivning får ta den tid de behöver. Deltagarna beskriver även hur innehållet i en lektion kan fånga deras intresse och hur de önskar att läraren lärde ut mer istället för att de skulle behöva läsa sig till allt.

Flera forskare tar upp digitala verktyg som hjälpmedel att använda i undervisningen för elever med läs- och skrivsvårigheter. Maria Fernanda Blackburn (2018) har i sin avhandling i filosofi

gjort en kvantitativ studie i Texas om just digitala verktyg som hjälpmedel för att undervisa elever med dyslexi i klassrummet. I studien har hon fokuserat lärares uppfattningar om digitala verktyg. Hon har använt Banduras sociala inlärningsteori som ramverk. I studien deltog 234 grundskolelärare som arbetade i årskurserna 2–6. 87% var kvinnliga lärare vilkas undervisningserfarenhet varierade från noll till 15 år. Deltagarna fick besvara ett frågeformulär som bestod av 55 frågor som var indelade i olika kategorier. Dessa kategorier var information om deltagaren, uppfattning om fördelar med digitala verktyg för alla elever och för elever med dyslexi, informanternas villighet att låta elever med dyslexi använda digitala verktyg, samt slutligen deras kunskap om digitala verktyg för elever med dyslexi.

Resultatet visar att endast 18,1% av lärarna kunde återge en korrekt definition av dyslexi, och endast 72,5% kunde säga något överhuvudtaget om dyslexi. Lärarnas egen uppskattning av sina teknikkunskaper visade att 51,7% låg på en mellannivå och 45,3% ansåg sig ha avancerade kunskaper. Det var bara 17% som ansåg sig ha mycket kunskap om att använda digitala verktyg som hjälpmedel, varav 44,4% ansåg sig vara nybörjare. Av studien framkom det att lärarnas utbildningstimmar både i att få kunskap om elever med dyslexi och att få lära sig att använda digitala verktyg var väldigt få. Detta gjorde att lärarna inte kunde säga att de ansåg att det var större fördelar med att använda digitala verktyg i undervisningen för elever med dyslexi. Undersökningen visade också att de lärare som hade mer utbildning om elever med dyslexi hade större förståelse och gav därför eleverna mer möjlighet att arbeta med olika digitala verktyg som hjälpmedel.

Det finns en mängd olika digitala hjälpmedel att använda i undervisningen. En studie som tar upp fördelar med att använda digitala läsprogram och appar för elever med läs- och skrivsvårigheter är Thomas Nordströms (2018) avhandling. Nordström är forskare inom just läs- och skrivsvårigheter. I hans studie är syftet att undersöka metoder som ger eleverna en förbättrad möjlighet att utveckla en användbar läs- och skrivning samt att undersöka om läs- och skrivteknik kan användas i undervisningen för elever som har svåra läs- och skrivsvårigheter. Detta har genomförts genom fyra studier där vi väljer att fokusera studie 2, och 3 då dessa är mest relevanta för oss.

Studie 2 har som syfte att undersöka hur lärare för årskurs 1–3 kunde använda läsprogrammet LegiLexi för att ge varje elev en förbättrad läsutveckling. Genom detta program gjorde elever tester som handlade om avkodning och språkförståelse för att få syn på varje elevs individuella läsning. Detta gjordes för att lärarna skulle stärka sin ordinarie

läsundervisning, vilket bidrog till att elevers individuella behov togs in i undervisningen. Lärarna som deltog i studien blev därefter intervjuade om programmet och undervisningen. Sedan analyserades svaren genom kvalitativ metod. Resultatet av denna studie visar att lärarna tyckte att de hade blivit mer medvetna om elevernas läsutveckling och inläring efter att ha använt läsprogrammet. Det visar sig också att lärarna nu har fått mer förståelse för elevernas läsutveckling kopplat till deras egen undervisning och vad som specifikt behöver undervisas. Lärarna menar också att de har blivit mer medvetna om elevernas individuella behov och hur de på olika sätt utvecklar sina läsförmågor. De menar vidare att de har stärkts i sin lärarroll genom användandet av detta läsprogram.

Syftet med studie 3 var att undersöka användandet av läs- och skrivappar för elever med grova lässvårigheter. Eleverna som deltog i denna studie valdes noga ut av specialpedagoger och lärare. Eleverna fick göra ett lästest innan studien, för att det skulle kunna säkerställas att de hade stora lässvårigheter samt för att se var de befann sig i sin läsning. Under och efter studien genomfördes också tester som eleverna utförde för att se om deras läs- och skrivning hade utvecklats genom användandet av läs- och skrivappar. Lärarnas och föräldrarnas erfarenheter av dessa appar togs också med i studien. De appar som eleverna använde var *Prizmo*, där man kan skanna en text med kamera för att få texten uppläst, *Legimus*, där mängder med texter, tidningar och böcker finns för uppläsning, *Pages*, som är en ordbehandlare med flera skrivmallar, *Voice Dream Reader*, för att få internetsidor upplästa, *SayHi/TableTop*, som är en röståterkoppling med muntliga översättningar, *Skolstil 2*, som är en ordbehandlare med talat tangentbord, samt *Ruzzle*, för ordigenkänningsträning. Nordström (2018) menar att studien visar att dessa appar är nödvändiga för elever som har stora lässvårigheter, för att hjälpa dem att ta till sig text genom läsning och för att kommunicera text genom skrivning. I studien sågs också att genom att använda denna teknik ökar elevernas motivation till skolarbete generellt samt motivationen till att integrera med text. Vidare indikerade resultatet att eleverna ökade sin läshastighet genom användandet av dessa appar.

4.1.5.2 Negativa aspekter av läsning på skärm

Under detta avsnitt tas negativa aspekter av läsning på skärm upp. Flera forskare menar att elever förstår sin läsning bättre genom böcker än genom att läsa på en skärm.

Mot bakgrund av den ökade datoranvändning i utbildningarna ville psykologiforskaren, Erik Wästlund et al. (2005) studera hur elevers kognitiva förmåga påverkas om de läser på papper

kontra skärm, men också hur deras läsförståelse påverkas. I studien deltog 72 personer. Två olika tester genomfördes. Test 1 gick ut på att läsa på en datorskärm och test 2 på papper. Under tiden dessa test genomfördes dokumenterades i vilken grad man blev påverkad av stress och trötthet av läsningen. Resultaten av test 1 visade att de korrekta svaren är färre när man gör testerna med datorskärm, samt att man känner en ökning av stress och upplever en större trötthet. Resultatet av test 2 visade att man får bättre ordflyt när man får skriva sina rubriker för hand på papper. Forskarna menar därför utifrån denna studie att arbetsbelastningen av de kognitiva förmågorna blir mer påfrestande av att arbeta bakom skärmen och att detta bör beaktas i förbindelse med utbildning.

En liknande studie gjordes åtta år senare av Anne Mangen et. al (2012), professor i läsutveckling, där man ville undersöka om effekterna på läsförståelsen förändras om elever läser från linjära texter jämfört med datorskärm. Deltagarna var 72 elever som gick i tionde klass och undersökningen utfördes i Norge. Texterna som de skulle läsa var en berättelse och en faktatext. Båda innehöll 1400–1600 ord och hade någon form av illustration. Deltagarna delades in i två lika stora grupper där grupp 1 läste sin text på datorskärm och grupp 2 på papper. Grupperna hade 1 timme på sig att göra testet och svara på frågorna. Alla svar registrerades digitalt via eleverna. Innan huvudtestet hade de gjort tester i både ordläsning och ordförråd, vilket då inte visade några specifika skillnader mellan grupperna. Resultatet visade att deltagarna hade en sämre läsförståelse när de läste på skärmen än när de hade ett papper framför sig. Detta menar studiens författare beror på att det underlättar för läsaren att få tillgång till hela texten direkt, vilket man inte får via skärmen, där bara en sida i taget syns.

4.2 Sammanfattning av forskningsbakgrund

Under detta avsnitt presenteras en sammanfattning av vår forskningsbakgrund. I forskningsbakgrunden har vi haft för avsikt att fokusera definitionen av läs- och skrivsvårigheter, ADHD och dyslexi samt vilka möjliga faktorer det finns bakom svårigheterna. Vidare har forskningsbakgrunden koncentrerat möjliga samband mellan läs- och skrivsvårigheter, ADHD och dyslexi. Slutligen har forskningsbakgrunden inriktat lärares arbetssätt för elever med dessa svårigheter.

Nationalencyklopedin (2019) definierar läs- och skrivsvårigheter som att man har specifika svårigheter med skriftspråket. Medan Druid-Glentow (2006) beskriver det som exempelvis långsam och sönderhackad läsning, avkodningsproblem, blandar ihop och kastar om bokstäver,

osäkerhet på bokstävernas form, svårt att skilja på talspråk och skriftspråk, utlämnar vokaler, ändelser och konsonanter samt flera felstavningar. Fortsättningsvis definierar den svenska dyslexistiftelsen (2019) dyslexi som en nedsättning av vissa språkliga funktioner, vilket till utmärkande del är de fonologiska funktionerna som är viktiga funktioner för att kunna avkoda språket. Andra forskare tar även upp att elever med dyslexi har svårigheter med avkodning, som kan visa sig genom att elever gissar på ordens form, vilket resulterar i en hackig och långsam högläsning med många felläsningar och ofullständig satsmelodi (Catts, Hogan & Feys, 2003, se Foughanthine, 2012). ADHD utmärker sig genom att elever har svårt med uppmärksamhet, impulsivitet, och överaktivitet. Dessa svårigheter beskriver forskningen som tre undergrupper inom ADHD: elever med i huvudsak uppmärksamhetsproblem, i huvudsak hyperaktivitet och impulsivitet samt en tredje grupp med komponerad typ (Kendall, 2015).

Forskningsbakgrunden beskriver vidare olika faktorer som ligger till grund för elevers läs- och skrivsvårigheter. Jacobsons (2006) modell (se bilaga 1) beskriver bakomliggandefaktorer som fonologiska brister, neuropsykiatriska funktionsnedsättningar samt sociala och emotionella faktorer. Andra forskare betonar effekterna av ett negativt klassrumsklimat, arv och miljö samt ogynnsam socioekonomisk bakgrund (Carlström, 2010; Samuelsson et al. 2002; Høien & Lundberg 2013; Jacobson 2006; Kieffer 2012). Forskningen har vidare beskrivit ett samband mellan läs- och skrivsvårigheter, ADHD och dyslexi, men att sambanden beror på olika saker. Det finns samband mellan dyslexi och läs- och skrivsvårigheter, eftersom dyslexi är en funktionsnedsättning som innebär svårigheter med skriftspråket (Svenska dyslexistiftelsen, 2019). Däremot är dyslexi bara en delmängd inom läs- och skrivsvårigheter, och gränsen mellan dem är inte knivskarp (Jacobson, 2006). Det finns även flera forskare som menar att det finns ett samband mellan ADHD, dyslexi och läs- och skrivsvårigheter (Ehm et al. 2016; Bruce 2017; Åsberg 2019). Hos Ehm et al. (2016) och i Åsbergs (2009) studie har elever med ADHD sämre läsförståelse, avkodning och stavning. En faktor bakom detta kan vara att eleverna har koncentrationssvårigheter och därför inte kan koncentrera sig på sitt arbete, eftersom det finns mycket runtomkring som stör (Brown 2016 & Kadesjö 2008).

Olika forskare har även tagit upp vad som är viktigt att undervisa i för att främja läs- och skrivutveckling hos elever med läs- och skrivsvårigheter, ADHD och dyslexi (Tjernberg 2013 & Foughantine 2012). Tjernberg (2013) beskriver i sin studie vikten av en variation av olika metoder och arbetssätt, som exempelvis textsamtal, högläsning och processkrivning. Tjernberg (2013) menar att dessa arbetssätt är viktiga för att utveckla läs- och skrivstrategier, läsförståelse,

metaspråklig förmåga och ordförråd. Andra viktiga delar att ta hänsyn till för dessa elever är att ge mer tid och möjlighet till en-en-undervisning samt en välstrukturerad undervisning med tydligt syfte och mål.

Andra arbetssätt som kan användas i undervisningen är användningen av olika hjälpmedel. Nielsen (2005) tar upp viktiga hjälpmedel som penna, dator, rätt belysning samt ett rum skapat för att ge möjlighet till koncentration. I en annan studie av Nordström (2018) beskrivs hur appar kan användas för elever med lässvårigheter för att hjälpa dem att ta till sig text. Det finns kritiska forskare som menar att eleverna får sämre läsförståelse vid läsning på skärm jämfört med böcker (Wästlund et al. 2005 & Mangen et al. 2012). Wästlund et al. (2005) menar i sin studie att elever får bättre flyt i sin läsning och skrivning genom läsning på papper. Resultatet av denna studie visar även att elever upplever en ökning av stress och trötthet vid läsning på skärm, vilket påverkar de kognitiva förmågorna negativt.

Eftersom vi har insett genom vår forskningsbakgrund att det finns lite forskning gjord på lärares synsätt och arbetssätt med elever med läs- och skrivsvårigheter, hoppas vi med vår studie att i förlängningen kunna bidra med detta till forskningen. Vi har även insett att den forskning som finns inom detta område oftast inte är gjord i det svenska klassrummet, vilket denna studie har för avsikt att göra.

5. Sociokulturellt perspektiv

Under detta avsnitt redogör vi för den teori som genomsyrar vårt arbete, nämligen det sociokulturella perspektivet. Vi förklarar varför just detta perspektiv är av relevans för vårt arbete samt innebörden av det sociokulturella perspektivet utifrån begreppen stöttning som är en översättning av det engelska begreppet scaffolding, den proximala utvecklingszonen och mediering.

Einarsson och Malmgren (2003) beskriver det sociokulturella perspektivet som en vidareutveckling av de kognitivistiska och behavioristiska teorierna. Tidigare sågs ”lärande som inläring” och ”undervisning som förmedling” inom behaviorismen och konstruktivismen. Gibbons (2013) beskriver att grunden för dessa två teorier är en individualistisk syn, då eleven sågs som en självständig varelse där lärandet skedde i individen. Resultatet av detta gjorde att elever med svårigheter och de som var minst bekanta med skolspråket hamnade i underläge (Gibbons, 2013). Idag förstås lärandet istället genom interaktion, kommunikation och

socialisation som det sociokulturella perspektivet förespråkar. Detta har gjort att perspektivet fått allt större roll i den pedagogiska debatten, då det genomsyrar stora delar av vår läroplan idag (Einarsson & Malmgren, 2003). En av de bakomliggande faktorerna till att det sociokulturella perspektivet har fått större roll i skolan och utbildningen idag, beskriver Gibbons (2013) är för att samhället har förändrats. En innebörd av detta är att globalisering och mångfaldssamhälle, där elever idag kommer till skolan med olika intressen och bakgrunder. Men även utvecklingen av det digitala har gjort att undervisning och skolan har förändrats. De digitala verktygen har tagit allt större plats och blivit ett stödande redskap i klassrummen (Gibbons, 2013).

Det sociokulturella perspektivet utgår från att lärande sker i sociala sammanhang och i sociala relationer (Hirsh, 2017). Med det menas att lärandet inträffar i ett samspel mellan eleverna och den undervisningskontext som eleverna agerar, tänker, känner och samspelar i (Hirsh, 2017). Denna undervisningskontext kan då innebära undervisningens arbetssätt, innehåll, lektionsstruktur och metoder. För att kunna se om ett lärande sker eller inte sker i klassrummet är det viktigt, ur ett sociokulturellt perspektiv, att inte bara utgå från förklaringar hos eleven, utan även den undervisningskontext som ska ge eleverna möjlighet till att lära (Hirsh, 2017). I den forskning som vi tidigare beskrivit tar Tjernbergs (2013) studie upp just detta, då den visar att det är viktigt med en variation av olika metoder och arbetssätt för att få alla elever delaktiga i sin läs- och skrivutveckling, samt att aktiviteterna skrivande, läsande, räknande och samtalande sker i samspel. I vår studie kopplas detta till att vi vill ta reda på hur lärare anser att de arbetar med elever som har läs- och skrivsvårigheter, ADHD och dyslexi, eftersom undervisningskontexten är av stor betydelse för elevers lärande.

Vygotskij, som man brukar åberopa som den viktigaste föregångaren och den största inspirationskällan till det sociokulturella perspektivet, ser lärande och utveckling som en ständig pågående process (Säljö, 2014). Detta synsätt beskriver han med bland annat begreppet *den proximala utvecklingszonen*, där elevers utvecklingsmöjligheter står i fokus. Med det menas att när elever väl behärskar någon färdighet finns det stora möjligheter att utvecklas och lära ännu mer om det. Därför är det viktigt att vi lärare finns till hands för att stötta våra elever till att nå den proximala utvecklingszonen. Det innebär alltså att med stöd av lärare, eller annan kompetent person, kan man hjälpa eleven vidare till nästa utvecklingsfas (Säljö, 2014). Stöttning är ett resultat av detta, då eleven troligtvis är beroende av stödet i början, men så småningom kan stödet avta och sedan upphöra helt då eleven behärskar färdigheten (Säljö,

2014). Just att finnas till hands för att stötta våra elever ser vi som särskilt centralt i vår studie, eftersom det krävs extra stöttning och anpassning för elever med läs- och skrivsvårigheter, ADHD och dyslexi.

Ett annat begrepp som är av betydelse inom det sociokulturella perspektivet är *mediering*, vilket avser verktyg eller redskap som vi använder för att tolka vår omvärld (Säljö, 2014). Förmågan att kunna hantera verktyg eller redskap för lärande är viktigt då det kan ge stöd för vårt tänkande, kommunikation och handlande. För att kommunicera och införskaffa sig kunskap kan man alltså använda sig av verktyg och redskap som datorer, internet och språk (Johansson, 2012). Detta går att koppla till Nordströms (2018) avhandling som tar upp fördelar med att använda digitala läsprogram och appar för lärande hos elever med läs- och skrivsvårigheter. I vår studie kopplas detta till att ta reda på om lärare använder sig av redskap och hjälpmedel för att främja läs- och skrivutveckling hos elever med läs- och skrivsvårigheter, ADHD och dyslexi.

En ytterligare aspekt som kopplar det sociokulturella perspektivet till vårt arbete är för att elevers lärande inträffar i samspel och den undervisningskontext som de samspelar i. Därför menar vi att undervisningskontexten är av stor betydelse för elevers lärande, vilket gör det viktigt för lärare att anpassa den till alla elevers förutsättningar och behov. Eftersom undervisningskontexten är av stor betydelse för elevers lärande vill vi alltså ta reda på hur lärare anser att de arbetar med elever som har läs- och skrivsvårigheter, ADHD och dyslexi.

Majoriteten av tidigare studier i vår forskningsbakgrund har inte använt sig av det sociokulturella perspektivet när de har besvarat sina syften och frågeställningar. En bakomliggande faktor till detta är att en del av forskarna istället har utgått från ett biologiskt och psykologiskt perspektiv för att ta reda på orsaker till elevers läs- och skrivsvårigheter, som exempelvis fonologiska, neuropsykiatriska och medicinska faktorer (Åsberg, 2009; Wästlund, 2005; Jacobson, 2006; Carlberg, 2014). Däremot har Catharina Tjernberg (2013) i sin studie använt sig av det sociokulturella perspektivet, eftersom hon särskilt fokuserat lärarnas arbetsätt för elever med läs- och skrivsvårigheter. På liknande sätt vill även vi ta reda på hur lärare anser att de arbetar med elever som har läs- och skrivsvårigheter, dyslexi och ADHD, vilket gör att det sociokulturella perspektivet lämpar sig bättre för vår studie än de biologiska och psykologiska perspektiven.

6. Metod

Under detta avsnitt presenteras först en motivering av vårt metodval, följt av hur vi har valt urvalsgrupp. Fortsättningsvis presenteras semistrukturerade intervjuer, som sedan övergår till transkribering, kodning och etiska överväganden. Avslutningsvis presenteras vår analysmetod i form av det hermeneutiska perspektivet och dess innebörd.

6.1 Motivering av metodval

Under detta avsnitt motiverar vi vilken metod vi har valt och varför vi anser att den lämpar sig för vår studie. Vi beskriver även det metodval som tidigare forskning har använt sig av och varför det inte är relevant för vår studie.

Jacobson (2006) beskriver att det är extra viktigt att läraren innehar pedagogiska kunskaper om hur elever ska undervisas för att de ska kunna utveckla sina läs- och skrivkunskaper. Eftersom det är läraren som besitter dessa kunskaper vill vi undersöka hur lärare inom svenskämnet anser att de arbetar i klassrummet med elever som har läs- och skrivsvårigheter, ADHD och dyslexi. Just därför har valt att genomföra en kvalitativ studie med hjälp av semistrukturerade intervjuer på lärare för att få fram deras öppna tankar och erfarenheter. Denscombe (2018) beskriver att genom kvalitativa data samlar man in data i form av åsikter, erfarenheter, uppfattningar och känslor. Denscombe (2018) menar att huvudsyftet med kvalitativa data är att förstå personens erfarenheter på djupet, snarare än enstaka ord. Detta ställer sig i proportion till vår studie där vi vill ge informanterna möjlighet till att resonera och utveckla sina svar fritt utifrån sina egna erfarenheter genom våra valda frågeställningar och frågor.

Vi har funnit att majoriteten av tidigare studier i vår forskningsbakgrund har besvarat sina syften och frågeställningar med hjälp av kvantitativa data, i form av olika läs- och skrivtester som elever utfört. Forskarna har presenterat sina resultat med hjälp av siffror och sedan kategoriserat och mätt dem mot varandra. Men eftersom vi vill utgå från lärarnas perspektiv och ta reda på hur dem anser att de arbetar med elever som har läs- och skrivsvårigheter, dyslexi och ADHD, anser vi att kvalitativa data med semistrukturerade intervjuer är det bästa metodvalet för just vår studie.

6.2 Urvalsgrupp

Under detta avsnitt beskriver vi hur vi har gått till väga för att hitta respondenter till vår studie samt vilka viktiga kriterier som vi anser behöver vara uppfyllda för att vi ska kunna välja givande informanter.

För att hitta respondenter till studien har vi tidigare skickat ut mejl till skolor i södra Sverige (se bilaga 3). Det är viktigt för vår studie att lärare som medverkar har erfarenhet och kunskaper i hur man kan främja läs- och skrivutveckling hos elever som har läs- och skrivsvårigheter, ADHD och dyslexi. I mejlet som har skickats ut till skolor har vi preciserat att vi söker lärare som har behörighet i årskurs 4–6 i ämnet svenska, och som har minst 5 års erfarenhet. Varför vi väljer just årskurs 4–6 är för att vi själva kommer att vara verksamma inom dem utbildningsåren. Vi skickade mejlet till så många skolor som möjligt för att sedan kunna välja ut de lärare som är mest relevanta för våra behov. Vi har även tagit med några frågor som vi vill att lärarna ska besvara för att få information om deras erfarenheter kring att arbeta med elever som har läs- och skrivsvårigheter, ADHD och dyslexi.

Tyvärr var det ingen skola som besvarade våra mejl, vilket gjorde att vi istället fick göra ett bekvämlighetsurval. Vi fick därför mejla fyra lärare som är bekanta för oss sedan tidigare för att få respondenter till vår studie. Däremot jobbar dessa fyra lärare på olika skolor i olika kommuner i södra Sverige, vilket ändå ger oss en hög validitet i vår empiri. Vi anser att det inte behöver vara någon nackdel att vi fick göra ett bekvämlighetsurval, eftersom Denscombe (2018) beskriver att personer som blir intervjuade kan ge olika svar beroende på vilken relation de har till den som intervjuar. Vi tänker därför att det istället kan ge en positiv effekt på svaren eftersom lärarna då känner sig bekväma med oss, vilket kan ge oss mer ärliga svar.

6.3 Semistrukturerade intervjuer

Under detta avsnitt beskriver vi vår valda metod, vilket är semistrukturerade intervjuer. Vi beskriver hur vi kommer att gå tillväga på intervjuerna, innebörden av metoden samt dess fördelar och nackdelar. Vi tar även upp en annan metod som vi har övervägt att använda oss av och varför den inte blev aktuell.

I vår studie kommer vi att genomföra personliga semistrukturerade intervjuer med ljudinspelning, vilket vi anser är den bästa metoden för att ta reda på hur lärare resonerar och

anser att de arbetar med elever som har läs- och skrivsvårigheter, ADHD och dyslexi. Som Denscombe (2018) beskriver kan man genom semistrukturerade intervjuer få fram information, tankar, värderingar och attityder hos informanten, eftersom denna intervjutyp tillåter informanten att tala mer utförligt och utvecklande kring frågorna som tas upp. Denscombe (2018) menar dock att det är viktigt att förhålla sig objektivt, och inte väga in våra personliga åsikter eller ger uttryck för dem under intervjuerna.

Vår valda metod, semistrukturerade intervjuer, är en kvalitativ metod som inriktar sig på att samla in data i form av ord (Denscombe, 2018). Vi kommer att ha färdiga öppna frågor som är genomtänkta där lärarna utifrån sina egna erfarenheter ges möjlighet att besvara våra frågeställningar (se bilaga 5). Vi kommer att spela in våra intervjuer för att kunna gå tillbaka och lyssna på dem igen. Denscombe (2018) beskriver att nackdelen med att spela in ljud är att man inte kan avläsa kroppsspråket och ansiktsuttrycken medan intervjun pågår. Men eftersom vi är två som intervjuar kan vi efteråt diskutera och jämföra våra intryck från intervjun, däribland informantens kroppsspråk och ansiktsuttryck. Under intervjuerna kommer vi också att föra fältanteckningar av det vi upplever under tiden.

En annan metod vi har övervägt är intervju med videotagning. Denscombe (2018) beskriver emellertid hur intervju med videokamera kan ge distraherande och besvärande intryck för deltagarna, vilket vi känner igen oss i då vi inte heller känner oss bekväma med att bli filmade. Fördelar med att intervjuar med videokamera kan vara att man ser kroppsspråk och ansiktsuttryck, men som vi tidigare beskrev är vi alltså två som intervjuar kan vi efteråt diskutera och jämföra våra intryck från intervjun.

6.3.1 Transkribering

Efter att vi har genomfört intervjuerna kommer vi att analysera vår insamlade data, vilket kommer att göras genom att vi transkriberar de inspelade intervjuerna. Transkribering innebär att man skriver ner ordagrant vad som sagts under intervjuerna; de inspelade intervjuerna blir till text (Denscombe, 2018). Detta innebär, precis som Denscombe (2018) beskriver, att det blir lättare för oss att jämföra vår insamlade data samt att vi får större förståelse av den. Vi kommer att transkribera genom att vi lyssnar på de inspelade intervjuerna på våra mobiltelefoner samtidigt som vi skriver ner intervjun i ordbehandlingsprogrammet Word.

Vid transkriberingen utgår vi från transkriberingsreglerna som Åbo akademi (2020) tar upp:

- Lärarna markerar vi genom bokstav och sifferkodning, L1, L2, L3 och L4.
- Våra namn markerar vi med vår första initial; Tove markeras med T och Jane med J.
- Varje replik markeras med nya rad.
- Vi hoppar över hummanden och upprepningar av enskilda ord, annars skrivs allt prat ner ordagrant.
- Hakparentes [] infogas när egna kommentarer till det som sägs tas upp för att skilja det från resten av dialogen.

Eftersom vi kommer att analysera vårt intervjumaterial med ett hermeneutiskt synsätt, som beskrivs mer i avsnitt 6.5, kan vi under transkriberingen få en djupare förståelse för intervjupersonernas erfarenheter. Med hjälp av det hermeneutiska perspektivet kan vi förstå och tolka dessa till en helhet och få en djupare förståelse (Kjørup, 2009). Efter att transkriberingen är gjord kommer vi att knyta ihop resultatet med vårt syfte och frågeställningar tillsammans med forskningsbakgrunden, som sedan kommer att presenteras och diskuteras i avsnitt 7 och 8.

6.3.1.1 Kodning

Denscombe (2018) beskriver kodning som etiketter eller märkningar, där syftet är att hitta gemensamma databitar för att sedan dra kopplingar mellan dem. Vi kommer att använda oss av färgkoderna gult, rött och grönt som vi sedan markerar våra frågeställningar med. Samma färgkoder kommer vi att använda oss av för att hitta mönster i forskningsbakgrunden kopplat till våra frågeställningar. Därefter kommer vi kunna färgkoda de mönster som vi hittar i informanternas svar i intervjuerna samt koppla dem till våra frågeställningar och forskningsbakgrund. På detta sätt kommer vi hitta likheter och skillnader samt kunna dra slutsatser från både intervjuerna, frågeställningarna och forskningsbakgrunden som sedan presenteras i avsnitt 7 och 8.

6.4 Etiska överväganden

Vi kommer att förhålla oss till generella etiska riktlinjer som finns inom forskning:

- ”Skydda deltagarnas intressen” (Denscombe 2018, s.438), vilket innebär att de inte ska lida psykiskt, fysiskt eller personlig skada av att delta i forskning.
- ”Garanterar att deltagandet är frivilligt och baserat på informerat samtycke” (Denscombe 2018, s.438).

- ”Undviker falska förespeglningar och bedrivs med vetenskaplig integritet” (Denscombe 2018, s.438), vilket innebär att forskare ska vara öppna och ärliga med vad som ska undersökas.
- ”Följer den nationella lagstiftningen” (Denscombe 2018, s.438).

Vid intervjutillfället delar vi ut en samtyckesblankett till våra informanter där de skriftligt får skriva under på att de vill ställa upp. I samtyckesblanketten beskriver vi syftet med vår studie och vår valda metod, vilket Denscombe (2018) beskriver som viktigt för att informanterna ska veta vad de ställer upp på. Vi informerar även informanterna både muntligt vid intervjuerna samt skriftligt i samtyckesblanketten, att de är helt anonyma då vi avidentifierar dem och att deras data hanteras konfidentiellt.

6.5 Analysmetod

I detta avsnitt presenteras den metod som vi kommer att använda för att analysera vår insamlade data samt dess innebörd.

I tolkningen av våra intervjuer kommer vi att utgå från ett hermeneutiskt perspektiv, vilket gör att vi kan få en djupare förståelse av det som våra informanter delger oss. Det hermeneutiska synsättet innebär en strävan efter att tolka och förstå innebörden av det som sker omkring oss och då uppnå en ökad förståelse av olika händelser (Kjørup, 2009). Med hjälp av ett hermeneutiskt synsätt kan vi, både i samband med intervjuerna och i analys av intervjumaterialet förmedla, tolka och förstå lärares olika upplevelser och erfarenheter av att arbeta med elever som har läs- och skrivsvårigheter, ADHD och dyslexi (Kjørup, 2009).

Forskare inom hermeneutiken intresserar sig för människors erfarenheter och situationer genom tolkning i både skrift och tal (Olsson & Sörensen, 2011). Den hermeneutiska forskningsmetoden genomsyrar vår analys, där vi med hjälp av frågor som var, vad, hur och varför, försöker få en djupare förståelse i vårt tolkningsarbete. När vi använder hermeneutiken som analysverktyg är det inte informantens tankar som analyseras, utan det är informantens uppfattning och tolkning ur sin egen synvinkel som är den centrala (Olsson & Sörensen, 2011).

Den hermeneutiska spiralen är ett viktigt begrepp inom hermeneutiken som innebär att våra tolkningar ständigt förändras för att få en djupare förståelse (Ödman, 1979). När vi analyserar intervjusvaren kommer vi ha en reflekterande hållning, där helhetens och delarnas relation

samspekar med varandra för att kunna få ett helhetsperspektiv (Olsson & Sörensen, 2011). Med vår egen förförståelse som utgångspunkt kommer vi att under tiden vi analyserar informantens tankar och erfarenheter, växla mellan delarna och helheten, för att kunna se det i ett större sammanhang (Olsson & Sörensen, 2011). Det innebär att vi först kommer att skaffa oss ett helhetsomdöme genom att läsa igenom intervjuerna, därefter kommer vi att söka efter delar i intervjuerna som passar till våra frågeställningar. Dessa kommer sedan att sättas in i ett helhetsperspektiv för att kunna få en djupare förståelse. I en spiralrörelse kommer vår förståelse fördjupas, då vi kommer att föra ett samtal med texten och varandra för att analysera fram den mening som informanten önskar ge uttryck åt (Olsson & Sörensen, 2011).

7. Redovisning och analys av data

Under detta avsnitt presenteras en redovisning av vår undersökning som vi analyserar utifrån de olika lärarnas svar på våra intervjufrågor (se bilaga 5). Vi har valt att ta med svaren på frågor som kan kopplas till vår forskningsbakgrund samt våra frågeställningar. Avslutningsvis ställs informanternas intervjusvar mot varandra för att kunna urskilja likheter och skillnader mellan dem.

Vi började intervjuerna med att fråga lärarna om definitionen av begreppen läs- och skrivsvårigheter, dyslexi och ADHD samt dess bakomliggande faktorer. Vi fortsatte intervjuerna med att fråga om lärarna kan uppfatta några samband eller inte mellan begreppen. Slutligen frågade vi lärarna om hur de anser att de arbetar med dessa elever samt om det fanns några specifika hjälpmedel som användes.

7.1 Intervju med lärare 1

Lärarens definition av läs- och skrivsvårigheter är att elever har svårigheter med att ta sig igenom text och förstå dess innebörd. Läraren menar att svårigheterna kan yttra sig genom att elever tycker det är svårt att skriva. Dyslexi beskriver hen som att elever har ännu svårare för text, eftersom bokstäverna blir mer svävande jämfört med läs- och skrivsvårigheter.

För en elev med dyslexi kan hen inte se skillnaden på bokstäverna, eftersom dem svävar mer när hen försöker läsa. (L1)

Läraren menar att dyslexi yttrar sig genom att eleverna inte ser skillnad på bokstäverna som exempelvis b och d, vilket gör att det oftast byter plats. Lärarens beskrivning av ADHD är att elever har koncentrationssvårigheter, svårigheter med att sitta still och är impulsiv. Med det menar hen att elever har svårt att kontrollera sina känslor och blir ofta aggressiva. Hen förklarar vidare att det kan skilja sig från person till person i vilken grad ADHD:n yttrar sig. Läraren förklarar också att många elever har blivit hjälpta med medicinering och att dem då klarar av skolan mycket bättre.

De samband som läraren uppfattar mellan begreppen är att de elever som har ADHD även har svårt med läsningen och skrivningen. Vad det beror på är lite oklart, men det som hen tar upp är att det kan bero på att elever har svårigheter med att sitta still och kan då inte koncentrera sig på skolarbetet, vilket gör att de halkar efter. En av de bakomliggande faktorer till läs- och skrivsvårigheter som läraren beskriver är att det kan vara medfött. Hen beskriver vidare att en annan faktor kan vara att elever inte läser böcker hemma, vilket utmärker sig i skolan då eleven har mindre ordförråd och färre begreppsförståelser. Läraren menar alltså att om elever läser mycket hemma blir det lättare att ta sig an text i skolan.

Läraren anser sig arbeta på olika sätt med elever som har läs- och skrivsvårigheter, ADHD och dyslexi. Hen menar att beroende på vilken elevgrupp man har framför sig får man arbeta på olika sätt. Hen försöker individanpassa så mycket som möjligt, som att ge ut samma uppgifter men i kortare form. Läraren är noggrann med att alltid gå igenom alla texter tillsammans med eleverna, vilket kan utmärka sig genom att läraren oftast läser texterna högt först som sedan diskuteras i helklass med fokus på svåra ord och begrepp. Vidare får elever med denna problematik välja att skriva på datorn där inläsningstjänst ses som en viktig del i undervisningen för elever med dessa svårigheter. Något som också används är talsyntes, vilket läraren beskriver som att pratad text kan skrivas ner till skriftspråk samt stavningshjälp där orden ändras till rättstavat. Läraren beskriver också anpassningar som att dela upp och korta ner uppgifter, enskilda scheman på bänken, förtydligande instruktioner, en-en-undervisning, skrivhjälp samt att ge kortare pauser fungerar i hennes klass. Hjälpmiddel som skärmar, lurar och stressbollar används också till elever med denna typ av problematik.

Elever med grövre ADHD problematik får oftast en resurs som kan hjälpa till att stötta upp under skoldagen. Detta menar läraren är mycket bra eftersom resursen då kan hjälpa eleven med att exempelvis skriva. En stor fördel med resurs som läraren menar, är att eleven får sitta för sig själv i ett grupprum utan att bli störd och får då en-en-undervisning. En problematik som

läraren ser med att använda dator i undervisningen är att elever med just ADHD inte klarar av att hålla sig till en sida och till det som ska göras, utan flaxar ofta iväg till andra sidor då eleven inte kan koncentrera sig på en sak i taget.

7.2 Intervju med lärare 2

Läraren beskriver läs- och skrivsvårigheter som att elever har problem med att tolka det som står, de förstår alltså inte vad dem har läst. Vidare menar läraren att elever har svårigheter med att förstå bokstäver och ord, svårt att formulera sig, samt har svårt att stava korrekt. Dyslexi definierar läraren på samma sätt som läs- och skrivsvårigheter, men att det även utmärker sig genom problematik med arbetsminnet och korttidsminnet. Läraren menar att elever med dyslexi har svårt att komma ihåg vad det är dem ska göra och får inte ihop det tankemässigt. Däremot beskriver läraren att det är svårt att se skillnad på dyslexi och läs- och skrivsvårigheter, eftersom de går in i varandra. Den stora skillnaden som läraren beskriver är att om elever har läs- och skrivsvårigheter kan de träna upp sina färdigheter och bli riktigt bra. Medan om elever istället har dyslexi menar läraren att man inte har samma förmåga, eftersom det sitter i hjärnan och är inget som går att arbeta bort. Fortsättningsvis beskriver läraren ADHD som att elever har hyper i sig och att svensk skola inte är byggd för dessa barn. Med det menar hen att det är svårt för eleverna att sitta ner den långa stunden som en lektion är, med ett ämne i taget utifrån ett bestämt schema.

Dem har hyper i sig, vilket gör att svensk-skola inte är byggd för dem stackarna. Dessa barn känner sig ofta misslyckade och blir psykiskt ”jag är dum i huvudet.”. Detta är synd eftersom de ofta är väldigt skärpta. (L2)

De samband som läraren ser mellan begreppen är att om man har ADHD, har man även svårigheter med att läsa och skriva. Läraren fortsätter att berätta att hen har erfarenheter av att många elever som har ADHD även har diagnosen dyslexi. Hen menar att det kan bero på att det är mycket annat som intresserar elever med ADHD, vilket kan göra att dem halkar efter i skolarbetet. En orsak till att elever har läs- och skrivsvårigheter beskriver läraren som att det finns en ärftlig faktor. Vidare menar hen att det även kan bero på att elever har koncentrationssvårigheter som gör att de inte kan koncentrera sig på bokstäverna, vilket utmärker sig som läs- och skrivsvårigheter. Läraren tar också upp att det finns dem elever som inte har fått lärt sig att läsa och skriva av olika anledningar. Hen menar att det kan bero på att

man kanske inte har blivit läst för eller inte tränat på att läsa hemma, vilket visar sig när dessa elever ligger efter i sin läsning jämfört med sina klasskompisar vid skolstart.

Läraren tar upp flera olika sätt om hur hen anser sig arbeta med dessa elever som har läs- och skrivsvårigheter, ADHD och dyslexi. Läraren börjar med att förklara att det finns många elever i klassen som har svårigheter, vilket har gjort att hen har fått göra anpassningar och stöd till hela klassen. Läraren tar upp att alla texter hanteras tillsammans i helklass, vilket kan utformas genom högläsning, prat om textens innebörd, enskild läsning innan den tas upp i helklass eller genom att lyssna på texten. Hen beskriver även vikten av att på svensklektionerna fokusera på att läsa och skriva. Men att det inte ska vara huvudfokus på andra lektioner, som exempelvis på matematiklektionerna. Läraren menar att elever aldrig kommer bli bedömda på hur bra dem läser på andra lektioner än svensklektionerna, eftersom elever med läs- och skrivsvårigheter då tappar intresset om alla ämnen ska kretsa kring det. Läraren berättar vidare att intensivträning är något som görs för elever med läs- och skrivsvårigheter. Detta innebär att dessa elever får extra träning genom att läsa små korta ord varje dag, och även träna sin läsförståelse genom att tolka vad det är som står samt skriva svar med hela meningar. Hen menar att det ger stor positiv effekt på dessa elevers läsning och skrivning, då de lär sig att avkoda och får bättre flyt i sin läsning.

För att underlätta för elever med dessa svårigheter beskriver läraren att det är viktigt med varierande arbetsformer, som att använda sig av mycket film och bilder i sin undervisning. Hen menar vidare att det är viktigt med beskrivande och tydliga instruktioner, som kan utformas med hjälp av olika färger eller att man ritat vad som ska göras istället för att skriva. Läraren tar även upp att hen brukar spela in frågorna muntligt vid prov till elever som är i behov av det, där läraren berättar steg för steg vad det är som eleven ska svara på. Vidare beskriver läraren att Chromebooks finns tillgängliga till mellanstadiet, vilket används mycket för dessa elever med svårigheter. Hen menar att det finns massor av digitala hjälpmedel att använda sig av, som exempelvis Skolstil2 som innebär att man kan få bokstavsljud och skriven text uppläst. Läraren menar att detta underlättar för elever med läs- och skrivsvårigheter och dyslexi, eftersom eleverna då kan höra om det har blivit något fel. Andra hjälpmedel som används är inläsningstjänst och att eleverna kan prata in sin text och samtidigt få den nedskrivet. Fortsättningsvis berättar läraren att alla elever får möjlighet att använda sig av dessa hjälpmedel för att de ska känna sig mindre utpekade, men också för att det är en så stor mängd som är i behov av det i klassen.

För elever som har grövre ADHD-problematik har det fungerat med enskilda scheman på bänken och kortare pauser. Läraren menar att dessa elever behöver mycket struktur, vilket har gjort att hen alltid har samma struktur och uppbyggnad på alla sina lektioner. Något som läraren ser som utmaning är att elever med denna typ av problematik har svårt att fokusera på rätt saker, framförallt när de sitter vid datorn. Hen menar att deras impulscontroller ofta sparkar igång, vilket gör att de hamnar på sidor som de inte ska vara inne på just då.

7.3 Intervju med lärare 3

Lärarens definition av läs- och skrivsvårigheter är att det kan visa sig genom att elever inte har något flyt i sin läsning, samt att elever har svårigheter med att förstå texten. Dyslexi benämner läraren som något som sitter i hjärnan och är en stor svårighet som yttrar sig genom att exempelvis bokstäverna inte faller på plats, vilket gör att de kan ha svårt att ta sig igenom en text. Läraren beskriver begreppet ADHD med ord som hyperaktivitet och bristande uppmärksamhet som utmärker sig genom att eleven har svårt att lyssna och koncentrera sig. Hen menar även att det finns skillnader mellan pojkar och flickor med denna problematik. Läraren menar att pojkar är mer aktiva jämfört med flickor, som överlag visar sig som lugnare och befinner sig mer i sin egen värld. Läraren beskriver att det finns samband mellan begreppen ADHD och läs- och skrivsvårigheter. Hen menar att innebörden av att ha ADHD har gjort att eleven har tappat mycket kunskaper på vägen, vilket har resulterat i läs- och skrivsvårigheter. Däremot ser läraren mindre koppling mellan dyslexi och ADHD, främst för att de elever med dyslexi som läraren har erfarenhet av inte har haft den problematiken som kan finnas vid en diagnostisering av ADHD.

Läraren menar att det är viktigt att ta reda på vad elevens läs- och skrivproblem ligger till grund för, eftersom det kan vara en mängd olika orsaker. Hen menar att det är viktigt att bland annat kolla upp syn och hörsel hos skolsköterskan. Vidare menar läraren att det även är viktigt att ta reda på hur det fungerar i hemmet, det kan vara så att elever inte har varit i kontakt med läsning och därför inte fått de grundläggande färdigheterna. Läraren beskriver att en annan orsak kan vara att det inte finns någon riktig dialog i hemmet, då många elever blir sittande framför en skärm istället för att föra en dialog med varandra i familjen, vilket kan leda till bristande ordförråd. Läraren talar vidare om att man även måste ta i beaktning hur elevens sociala förhållanden ser ut och om det finns något där som gör att de har svårigheter. En annan

bakomliggande faktor kan vara elevers självförtroende, om elever inte har en positiv självbild och tillit till sina egna kunskaper, kommer många få svårigheter på grund av det.

Många gånger så tror elever med svårigheter att de har mindre kunskap, bara för att de inte verbalt eller skriftligt kan uttrycka det, vilket inte stämmer. (L3)

Läraren anser sig arbeta på olika sätt med elever som har läs- och skrivsvårigheter, ADHD och dyslexi. Läraren menar att en viss grund av hjälpmedel alltid görs till alla i klassrummet, som exempelvis genomgång om hur dagen ser ut och om det sker några förändringar från det ordinarie schemat. Hen menar att även om det är bra med struktur för alla elever, men att det främst är för elever med ADHD eller andra funktionshinder som denna genomgång görs. I undervisningen tycker hen att högläsning är en bra stöttning för de elever som har olika svårigheter, eftersom fokus då ligger på att gå igenom svåra ord och begrepp tillsammans. Vidare berättar läraren att läsning och skrivning individanpassas. För att kunna göra det på bästa möjliga sätt menar läraren att det är viktigt att lära känna eleverna för att se vilka svårigheter som finns.

Läraren beskriver att hen arbetar med differentierad undervisning där samma övning ges till alla elever men på olika nivåer. Elever ges möjlighet till att välja mellan de olika nivåerna, vilket läraren menar är bra då eleverna kan känna efter vilken nivå de vill lägga sig på. När elever ska skriva texter får de också möjligheten att skriva i olika varianter och svårighetsgrader. Läraren talar vidare om läsning och om hur anpassning av böcker görs efter intresse, behov och individ. I undervisningen har eleverna varsin dator och läraren talar om hjälpmedel som inläsningstjänst. Detta innebär att eleverna kan lyssna på texterna som ges i undervisningen, vilken läraren menar är bra då dessa elever med svårigheter inte behöver kämpa sig igenom en text och alla kan sedan delta i samtalet kring texten.

Man får prova sig fram, hela, hela tiden, då den ena eleven är inte den andra lik och det gäller att hitta rätt verktyg för just den eleven. (L3)

Läraren talar vidare om att det finns mängder av olika hjälpmedel som kan stötta elever i de olika svårigheterna i undervisningen. Bland annat nämner hen Clarion read som är en app på Ipaden där eleven kan tala in sina texter och få den i skriven form. Datorerna har avancerad läsare, som innebär att eleven kan lyssna på sin skrivna text och kontrollera sin text med hjälp av rättstavningsprogram. Läraren tar även upp Legimus som är en annan typ av inläsningstjänst som biblioteket har, som används i de sammanhang då klassen läser samma bok. Detta ger

elever med svårigheter möjlighet att vara med i helklassdiskussioner som förs kring boken. För elever med ADHD talar läraren om anpassningar som tydliga instruktioner, tidsramar, bildstöd samt att dessa elever ges möjlighet till att få ta extra pauser. Hen berättar om hur koncentrationen förändras när elever med denna typ av problematik hittar vissa saker på datorn som fångar deras intresse. Vidare talar läraren om hur man kan använda det intresset till att spinna vidare på det i undervisningen. För elever med grövre typ av ADHD har eleven oftast en resurs som stöd under skoldagen.

Läraren beskriver vikten av en välplanerad undervisning där eleverna får möjligheten till att vara med och bestämma hur den ska utformas. Hur eleverna vill redovisa sina kunskaper är något som läraren menar att eleverna alltid får bestämma själva, det kan vara genom att tala in sina kunskaper muntligt på mobiltelefonen, Powerpoint-redovisning för klassen eller inspelad, teater eller skriftlig prov. En självklarhet som läraren tar upp är att alltid ge extra tid till de elever som är i behov av det, vid exempelvis prov eller andra tester. Läraren beskriver vidare att intensivläsning är en viktig del för elever med läs- och skrivsvårigheter. Hen menar att detta är det första man gör för att kunna gå vidare för fortsatt dyslexiutredning eller utredning för läs- och skrivsvårigheter. Läraren berättar att det går ut på att eleven ska läsa så många små korta ord, så kallade nonsensord, som möjligt på en viss tid. Detta ska eleven göra fyra dagar i veckan och cirka 15–20 minuter per gång, vilket sedan upprepas i fem veckor. Råd- och stödteamet menar att om det har skett en förbättring av antalet lästa ord, kan eleven förbättra sina lässvårigheter med hjälp av kontinuerlig träning. Läraren berättar vidare att det är viktigt att det sätts in extra lästräning med specialläraren, men att även att föräldrar har en viktig stöttande roll i det hela.

7.4 Intervju med lärare 4

Läraren beskriver läs- och skrivsvårigheter som att elever har svårigheter med att ta till sig text i sin helhet. Med det menar läraren all sorts text, inte bara skriven text, utan även svårigheter med att ta till sig texten genom att lyssna på den, svårt att ta till sig den med bildstöd, och även svårigheter med att ta till sig den om ljud och bild samspelar. Vidare menar läraren att läs- och skrivsvårigheter utmärker sig genom att elever har svårigheter med att formulera sig, då det blir mycket felstavningar, eftersom eleverna inte vet hur språket är uppbyggt.

Dyslexi beskriver läraren som att elever har svårt att höra alla ljud i orden, med det menar hen att de har svårigheter med att föra över ordets ljud till skriftspråk eller tvärtom. Andra

svårigheter som tas upp i definitionen av dyslexi är att dessa elever inte kan tyda ljuden, då de har svårt att koppla ihop ljud och bokstav. Läraren menar att detta visar sig genom ofullständig meningsbyggnad, stora svårigheter med stor bokstav och punkt, gissar på orden, kan inte koppla förståelse till texten, läser bakvänt, samt vrider på bokstäver vilket gör att de ofta kommer i fel ordning. Den stora skillnaden som läraren tar upp mellan dyslexi och läs- och skrivsvårigheter är att dyslexi är betydligt grövre jämfört med läs- och skrivsvårigheter, som elever kan ha i olika grader. Däremot menar läraren att dessa två begrepp går in i varandra och kan då vara svårt att skilja dem åt.

Vidare berättar läraren definitionen av ADHD som att det finns i olika grader. Hen menar att det utmärker sig genom dålig uthållighet, försämrade koncentrationsförmåga, blir ofta och snabbt trötta och svårt att sitta still. Läraren tar upp att ADHD visar sig på olika sätt beroende på om det är en flicka eller pojke. Hen menar att det är mycket svårare att upptäcka om en flicka har ADHD, eftersom dem ofta är tysta och sköter sig själva, medan pojkar är tvärtom. Läraren beskriver att hen har erfarenhet av flera elever som har blivit hjälpa med medicinering och då klarat av skolan mycket bättre. Däremot tycker hen att det är synd att det ska behöva ta den tid som det tar med en utredning innan elever får sin medicin. För elever med grövre ADHD problematik beskriver läraren att det finns resurs att tillgå i klassen som kan ha ett extra öga och ser när dessa elever inte orkar mer. Då är det ofta som resursen och eleven sätter sig i ett eget gruppum för extra stöttning och hjälp med att exempelvis skriva.

De samband som läraren kan se mellan de olika begreppen ADHD, dyslexi och läs- och skrivsvårigheter, är att om elever har läs- och skrivsvårigheter har dem ofta även ADHD eller andra autistiska svårigheter. Vidare beskriver läraren att det är lättare att man får läs- och skrivsvårigheter om man har ADHD, eftersom elever då inte kan koncentrera sig på skolarbetet. Däremot menar läraren att det inte alltid behöver vara så, men att elever ofta har både dyslexi och ADHD eller ADHD och läs- och skrivsvårigheter.

Men att det skulle hänga ihop sådär precist att har man det ena är man tvunget att ha det andra, nej det tror inte jag. Jag har haft ADHD elever som har varit skitsmarta också. (L4)

Bakomliggande faktorer till att elever har läs- och skrivsvårigheter menar läraren är olika från elev till elev. Men den främsta orsaken som läraren tar upp är att föräldrar läser alldeles för lite med och för sina barn. Läraren menar att föräldrar ofta nöjer sig med att barnen kan avkoda texten, vilket inte räcker eftersom de även måste kunna förstå den. Hen menar att de måste

kunna återberätta, fundera kring och ställa frågor till den läsa texten. Läraren tar upp det viktiga stödet som föräldrarna måste ta hemma, eftersom tiden i skolan inte räcker till. Men läraren menar att många föräldrar tyvärr tycker att eleverna ska ansvara för sin egen läsning helt själva, vilket dem ofta inte kan utan stöd hemifrån. Andra faktorer som kan påverka beskriver läraren som försämrad syn då ögonen flackar vilket gör det svårt att följa raden, funktionsnedsättningar eller koncentrationssvårigheter.

Men jag tror att det främst beror på att föräldrar inte har den tiden att lägga på sina barn idag, eftersom det har ökat så oerhört mycket senaste åren. Det är synd eftersom det är dessa barn drabbas med svårigheter i skolan sen. (L4)

Läraren anser sig arbeta på olika sätt för att stötta dessa elever med läs- och skrivsvårigheter, ADHD och dyslexi. Läsna mycket och ofta är något som läraren jobbar mycket med, vilket kan göras genom högläsning samt att prata om texter och böcker på olika sätt. Läraren lägger stor vikt vid att låta sina elever läsa mycket på lektionstid, både enskilt och tillsammans i helklass. Läraren menar att det är viktigt att aldrig minska elevers lästid, eftersom de behöver ta sig igenom skönlitteratur för att kunna bli fullständiga goda läsare. Hen berättar vidare att genom skönlitterära texter kan elever lära sig dess uppbyggnad och har då lättare för att kunna återberätta den med egna ord samt förstå textens innebörd. Andra sätt som läraren anser sig arbeta med är att låta alla dessa elever med svårigheter få skriva på dator, där de får använda sig av avancerad läsare som innebär att skriven text kan bli uppläst, rättstavningshjälp, inläsningstjänst och ljudböcker. Läraren menar att det är avgörande för dessa elever att kunna ta till sig text på andra sätt än genom att läsa den skriftligt, som exempelvis att kunna lyssna på texten. Hen berättar vidare att genom att elever får lyssna på texter som intresserar dem, blir de sugna på att läsa.

Läraren tar även upp vikten av att ta in alternativa tillvägagångssätt i undervisningen, som till exempel mycket film för att förstärka det som ska fokuseras i undervisningen eller att använda mycket digitala hjälpmedel som exempelvis Bingel eller Kahoot. Anpassningar är också något som läraren gör, som att ge anpassade böcker med mindre text i och större bokstäver, möjligheten att lyssna på alla texter då även lärobokstexter, läxorna är nerkortade och läsförståelseböcker är anpassade i olika svårighetsgrader där dessa elever får en enklare variant. Intensivträning är också något som läraren jobbar med, vilket är när elever som har läs- och skrivsvårigheter väljs ut av specialpedagog för intensivläsning i 6–8 veckor, 20 minuter 4 dagar i veckan. Läraren berättar att eleverna testas i början och i slutet, både i förståelse, avkodning

och hastighet. Hen menar att man ser en stor positiv skillnad på elevernas kunskaper i slutet av träningen jämfört med i början av perioden.

7.5 Komparativ analys

I detta avsnitt ställs informanternas intervjusvar mot varandra för att kunna urskilja likheter och skillnader mellan dem. Vi har valt att ta upp likheter och skillnader som ger oss svar på informanternas definitioner av begreppen läs- och skrivsvårigheter, dyslexi och ADHD samt dess bakomliggande faktorer. Vi tar även upp likheter och skillnader som fokuserar hur lärarna anser att de arbetar med dessa elever samt om det fanns några specifika hjälpmedel som användes. Fortsättningsvis väljer vi att ta upp likheter och skillnader kring om informanterna kan uppfatta några samband eller inte mellan begreppen. Genom att vi väljer att ta upp just dessa intervjusvar hjälper det oss att koppla dem till vår forskningsbakgrund samt till vårt syfte och frågeställningar i avsnitt 8.

7.5.1 Lärares definition av begrepp

En likhet mellan alla fyra lärarna är att de definierar läs- och skrivsvårigheter som att det handlar om att elever har svårigheter med att ta sig igenom en text på olika sätt. Några exempel som lärarna tar upp är svårigheter med att förstå textens innebörd (L1, L2, L3), inget flyt i läsningen (L3), svårt att förstå bokstäver och ord (L2), svårt att formulera sig (L1, L2, L4) samt har svårt att stava korrekt (L2, L4).

Fortsättningsvis beskriver lärarna begreppet dyslexi helt olika beroende på vem av lärarna vi frågar. L1 menar att dyslexi utmärker sig genom att elever har ännu svårare för text, då bokstäverna blir mer svävande och att det är svårt att se skillnad på bokstäver jämfört med läs- och skrivsvårigheter. L2 beskriver istället dyslexi som en problematik med arbetsminnet och korttidsminnet. Vidare benämner L3 dyslexi som något som sitter i hjärnan och är en stor svårighet som yttrar sig genom att exempelvis bokstäverna inte faller på plats. Slutligen menar L4 att dyslexi är när elever har svårt att höra alla ljud i orden, som att föra över hur ordet låter till skriftspråk eller tvärtom. Något som lärarna däremot har gemensamt kring dyslexi är att alla har svårt att se skillnad mellan läs- och skrivsvårigheter och dyslexi, då de menar att begreppen går in i varandra.

En ytterligare likhet mellan intervjusvaren är att alla lärarna tar upp att ADHD utmärker sig genom koncentrationssvårigheter, svårigheter med att sitta still och bristande uppmärksamhet. L1 menar även att dessa elever har svårt att kontrollera sina känslor och blir ofta aggressiva när det inte går som de vill. L3 och L4 tar också upp att ADHD utmärker sig olika beroende på om det är pojkar eller flickor, då flickor oftast är lugnare och tystare än pojkar.

7.5.2 Bakomliggande faktorer

Alla fyra lärarna menar att en av de bakomliggande faktorerna till att elever har läs- och skrivsvårigheter är för att elever inte läser hemma. Lärarna menar att det kan bero på att föräldrar inte läser tillräckligt för och med sina barn, samt att dem inte samtalar med barnen om vare sig böcker eller för en vanlig dialog. L1 och L2 menar att en annan orsak till läs- och skrivsvårigheter kan vara att det är medfött och då även ärftligt. Medan L3 och L4 beskriver att även försämrad syn kan vara en bakomliggande faktor, då många elever flackar med ögonen, vilket gör det svårt att följa raden. L2 och L4 menar att läs- och skrivsvårigheter även kan bero på koncentrationssvårigheter. Det som skiljer sig åt i intervjusvaren kring bakomliggande faktorer till läs- och skrivsvårigheter är att L1 även anser att det kan bero på andra neuropsykiatriska funktionsnedsättningar, medan L3 även beskriver att det kan bero på elevers sociala förhållanden samt deras självförtroende. Med detta menar L3 att om elever inte har en bra självbild och tillit till sina egna kunskaper, kommer många få svårigheter på grund av det.

7.5.3 Samband

En annan likhet är att alla lärarna menar att det finns ett samband mellan läs- och skrivsvårigheter och ADHD. Lärarna menar att sambandet kan bero på att elever med ADHD har svårt att sitta still och koncentrera sig, vilket gör att de tappar mycket kunskap på vägen som resulterar i att de halkar efter i skolarbetet. L2 kan även se samband mellan ADHD och dyslexi, eftersom hen har haft flera elever med ADHD som även fått diagnosen dyslexi. Däremot ser L3 mindre koppling mellan dessa två begrepp, medan L4 menar att elever ofta har både dyslexi och ADHD, eller ADHD och läs- och skrivsvårigheter, men att det inte alltid behöver vara så.

7.5.4 Pedagogiska insatser

Flera av lärarna beskriver att de anser sig arbeta på ungefär samma sätt. Alla fyra lärare beskriver vikten av att arbeta med texter tillsammans, vilket kan göras genom exempelvis högläsning, diskussion kring texter samt att definiera svåra ord och begrepp. En annan likhet kring lärarnas arbetssätt är att alla beskriver vikten av att ge ut samma uppgifter till alla elever, men i olika svårighetsgrader eller i kortare form. Lärarna menar att de ger ut läxor i kortare form samt ger anpassade böcker med mindre text och större bokstäver i till dessa elever som har det svårt. Fortsättningsvis tar L2 och L4 upp vikten av att använda sig av varierande arbetsformer i form av exempelvis mycket film och bilder, för att förstärka det som ska fokuseras i undervisningen.

Vidare berättar alla lärare att det finns antingen dator eller Chromebook att tillgå som eleverna får välja att använda. Något som alla lärare låter sina elever använda är det digitala hjälpmedlet som heter Inläsningstjänst, då eleverna får möjlighet att lyssna på texter digitalt. Fortsättningsvis skiljer det sig åt vilka hjälpmedel som lärarna anser sig använda, L3 och L4 talar om Avancerad läsare som innebär att skriven text kan bli uppläst. L1 och L4 använder sig mycket av stavningshjälp, medan L1 använder sig av Talsyntes och L2 Skolstil2. Andra hjälpmedel som tas upp är Clarion read och Legimus som L3 använder sig, medan L4 ofta använder sig av ljudböcker.

Anpassningar som L1 och L2 anser att de gör till dessa elever med läs- och skrivsvårigheter, ADHD och dyslexi är att ge ut enskilda scheman, förtydligande instruktioner med hjälp av bildstöd, samt ge kortare pauser till dem som är i behov av det, vilket oftast är elever med ADHD. L1, L3 och L4 beskriver att de elever med grövre ADHD problematik oftast får en resurs som kan hjälpa till som stöd under skoldagen. L1, L2 och L3 menar att elever med ADHD oftast har svårt att hålla sig till en sida i taget när de arbetar på datorn. L1, L2 och L3 menar att dessa elever oftast flaxar iväg till andra sidor och kan då inte koncentrera sig på en sak i taget, vilket oftast förstör deras fokus. Andra anpassningar som görs av L2, L3 och L4 är intensivläsning som innebär att eleven får intensivträning i att läsa nonsensord flera gånger i veckan.

Det finns även arbetssätt som skiljer sig åt mellan lärarna, som att L1 beskriver vikten av en-en-undervisning mellan lärare och elev, medan L2 menar att ge tydliga tidsramar och inspelade frågor är viktigt. L1 beskriver att hen använder hjälpmedel som skärmar, lurar och stressbollar,

medan L4 använder sig av digitala hjälpmedel som Bingel och Kahoot. L2 tar upp att hen alltid har samma struktur och uppbyggnad på alla sina lektioner för att underlätta för elever med svårigheter, jämfört med L3 som tycker det är viktigt med genomgång om hur dagen ser ut samt en välplanerad undervisning, där eleverna får vara delaktiga och bestämma hur de vill redovisa sina kunskaper.

8. Diskussion och slutsatser

I detta avsnitt presenteras först en diskussion kring våra intervju svar kopplat till vår forskningsbakgrund, syfte samt våra frågeställningar. Avsnittet avslutas därefter med slutsatser som vi har funnit genom vår studie.

8.1 Diskussion

I detta avsnitt diskuteras definitionen av begreppen läs- och skrivsvårigheter, ADHD och dyslexi. Fortsättningsvis diskuteras begreppens bakomliggande faktorer samt om det finns några samband eller inte mellan dem. Avsnittet avslutas med en diskussion kring möjliga arbetssätt och hjälpmedel för att främja läs- och skrivutveckling.

8.1.1 Lärares definition av begrepp

I avsnitt 7.5 kom vi fram till att alla fyra lärarna definierade läs- och skrivsvårigheter som att det handlar om att elever har svårigheter med att ta sig igenom en text på olika sätt, som exempelvis svårigheter med att förstå textens innebörd (L1, L2, L3), inget flyt i läsningen (L3), svårt att förstå bokstäver och ord (L2), svårt att formulera sig (L1, L2, L4) samt har svårt att stava korrekt (L2, L4). Vi konstaterar att detta stämmer överens med vår forskningsbakgrund eftersom Nationalencyklopedin (2019) definierar läs- och skrivsvårigheter som att man har specifika svårigheter med skriftspråket. Vidare tar Druid-Glentow (2006) upp exempel som långsam och sönderhackad läsning, avkodningsproblem, blandar ihop och kastar om bokstäver, gör utelämnningar och tillägg, felläsning på frekventa småord, svårt att skilja på talspråk och skriftspråk, samt flera felstavningar. Vi finner att Druid-Glentow (2006) beskriver begreppet mer på djupet än våra informanter, vilket gör att det skiljer sig något från lärarnas definitioner. Men vi anser ändå att det stämmer överens, eftersom vi tolkar att lärarna menar ungefär samma sak i deras beskrivningar bara att det är på ett mer övergripande plan.

Fortsättningsvis beskrev lärarna dyslexi helt olika beroende på vem av lärarna vi frågade. Lärarna menade att dyslexi utmärker sig genom att bokstäver blir svävande och att det är svårt att se skillnad på dem (L1), en problematik med arbetsminnet och korttidsminnet (L2), något som sitter i hjärnan och är en stor svårighet som yttrar sig genom att bokstäverna inte faller på plats (L3) och att elever har svårt att höra alla ljud i orden, som att föra över hur ordet låter till skriftspråk eller tvärtom (L4). Något som lärarna däremot hade gemensamt kring dyslexi var att alla hade svårt att se skillnad mellan läs- och skrivsvårigheter och dyslexi, då de menade att begreppen gick in i varandra. I jämförelse med lärarnas definitioner tar den svenska dyslexistiftelsen (2019) upp dyslexi som en nedsättning av vissa språkliga funktioner, vilket till utmärkande del är de fonologiska funktionerna som är viktiga funktioner för att kunna avkoda språket. I enighet med den svenska dyslexistiftelsen (2019) tar även annan forskning upp att elever med dyslexi har svårigheter med avkodning, som kan visa sig genom att elever gissar på ordens form, vilket resulterar i en hackig och långsam högläsning med många felläsningar och ofullständig satsmelodi (Catts, Hogan & Feys, 2003, se Foughanthine, 2012). Viktigt att poängtera är att elever med dyslexi inte har några problem med att förstå texten när den läses upp, utan endast när de läser själva.

När vi jämför lärarnas definition av dyslexi med vår forskning kan vi konstatera att lärarna har svårt att se skillnad på begreppen läs- och skrivsvårigheter och dyslexi, men också att de har en felaktig benämning av vad dyslexi är. Detta finner vi även i vår forskningsbakgrund, där Jacobson (2006) beskriver just att gränsen att ha läs- och skrivsvårigheter och att vara dyslektiker inte är knivskarp. Vi anser att resultatet av att gränsen mellan dem inte knivskarp gör att lärarnas definitioner av vad dyslexi är blir felaktig, eftersom de har svårt att se skillnad på begreppen. Vi finner att det inte bara är våra informanter som har svårt att återge en korrekt benämning av dyslexi, även resultatet av Blackburns (2018) studie visar att endast 18,1% av lärarna kunde återge en korrekt definition av dyslexi, och endast 72,5% kunde säga något överhuvudtaget om dyslexi.

Alla lärarna beskrev att ADHD utmärker sig genom koncentrationssvårigheter, svårigheter med att sitta still och bristande uppmärksamhet. Lärarna menade även att dessa elever har svårt att kontrollera sina känslor (L1), blir ofta aggressiva när det inte går som de vill (L1), samt att ADHD utmärker sig olika beroende på om det är pojkar eller flickor, då flickor oftast är lugnare och tystare än pojkar (L3, L4). Vi anser att lärarnas definition stämmer överens med vår forskning då Kendall (2015) tar upp att en elev som har ADHD har svårt med uppmärksamhet,

impulsivitet, och överaktivitet. Dessa svårigheter beskriver forskningen som tre undergrupper inom ADHD: elever med i huvudsak uppmärksamhetsproblem, i huvudsak hyperaktivitet och impulsivitet samt en tredje grupp med komponerad typ (Kendall, 2015). De utmärkande symtomen för varje undergrupp beskrivs mer utförligt i avsnitt 4.1.3.

I enighet med L3 och L4:as invändning om att ADHD utmärker sig olika beroende på om det är pojkar eller flickor, anser vi stämmer överens med forskningen. I en studie som tidskriften Utvecklingspsykologi har publicerat Ehm et al. (2016), presenteras nämligen att det finns könsskillnader när det handlar om ADHD. Resultatet av studien visade att pojkar har lägre läsprestanda och uppvisar fler symtom av ADHD än flickorna Ehm et al. (2016). Med detta konstaterar vi i samsyn med informanterna L3 och L4, att det kan handla om att flickors diagnos inte utmärker sig lika tydligt som i pojkarnas fall, eftersom flickor oftast är lugnare och tystare än pojkar med diagnosen ADHD.

8.1.2 Bakomliggande faktorer

En av våra frågeställningar lyder ”Hur resonerar lärare kring möjliga faktorer som kan påverka elevers läs- och skrivsvårigheter?”. När informanterna resonerade om vilka möjliga faktorer som kan påverka elevers läs- och skrivsvårigheter framkom det att det kan beror på olika saker. En av de bakomliggande faktorerna som alla fyra lärarna (L1, L2, L3, L4) gemensamt nämnde var att det kan bero på att elever inte läser hemma. Informanterna menade att det kan handla om att föräldrar inte läser och samtala om böcker med sina barn. L1 menade att om elever läser mycket hemma blir det lättare att ta sig an text i skolan. En av anledningarna till att föräldrar inte läser hemma med sina barn tolkar vi i enlighet med det Kieffer (2012) beskriver om den socioekonomiska bakgrunden. Kieffer (2012) menar i sin forskning att elever med en sämre socioekonomisk bakgrund inte utvecklar samma läsförståelse som sina klasskamrater med en bättre socioekonomisk bakgrund. Kieffer (2012) beskriver vidare att en faktor bakom detta kan vara att det inte finns pengar till att köpa böcker.

Eftersom dagens samhälle ställer högre krav på elevers skriftspråkliga förmåga än tidigare berättade informanterna om hur en avsaknad dialog i hemmet kan ligga till grund för elevers läs- och skrivsvårigheter. L1 menade att detta utmärker sig i skolan genom att elever då har mindre ordförråd och färre begreppsförståelser. Både Jacobson (2006) och Salameh (2012) tar upp hur den språkliga stimulansen runtomkring elever kan påverka dess språkliga förmåga under uppväxten. Om elever inte får den språkliga stimulansen runt omkring sig menar

Berninger et.al (2010) att deras fonologiska, ortografiska och morfologiska medvetenhet inte utvecklas i den takt som det ska, vilket då kan leda till läs- och skrivsvårigheter.

I relation till detta står de sociala faktorer som hemmiljön (Carlström, 2010) och till de miljöfaktorer som Jacobson (2006) beskriver som oro i familjen eller bristande omsorg. Om det är på grund av miljö eller arv som elever har läs- och skrivsvårigheter kan det uppstå en hönan- och äggetproblematik, vad kommer först och vilket är en konsekvens av det andra? Samuelssons et al. (2002) tvillingstudier visar att miljöfaktorer är av betydelse för bland annat grammatik och ordförråd. Fortsättningsvis beskrev L1 och L2 andra orsaker som att läs- och skrivsvårigheter kan vara medfött och då även ärftligt. Vi finner även detta i den andra delen av Samuelssons et al. (2002) tvillingstudier, som menar att det finns framträdande ärftlighet i vissa kategorier som bland annat fonologisk medvetenhet och arbetsminne.

Kan elevers sociala förhållanden vara en konsekvens av miljön eller arv som sedan speglar sig i deras självförtroende? L3 beskrev att om elever inte får kunskaper hemifrån, kommer detta att visa sig vid skolstarten när dessa elever ligger efter i läsningen jämfört med sina klasskompisar. Vidare beskriver Carlström (2010) att dessa svårigheter kan ge upphov till stress och därmed påverka elevers prestationer i skolan. I enighet med Carlström (2010) beskrev L3 att det är viktigt att elever har tillit till sina kunskaper, eftersom det annars kan det bli ett hinder för deras självförtroende. Fortsättningsvis berättade L3 hur elevers sociala förhållanden samt bilden av dem själva, kan vara faktorer som kan yttra sig i läs- och skrivsvårigheter. Vi anser att detta stämmer väl överens med Jacobson (2006) och Carlström (2010), som beskriver hur emotionella faktorer kan vara en bakomliggande faktor till läs- och skrivsvårigheter i avsnitt 4.1.1. Vidare beskrev informanterna hur en försämrad syn kan vara en av orsakerna (L3 och L4) till läs- och skrivsvårigheter. Med detta menade L4 att många elever flackar med ögonen vilket i sin tur gör det svårt att följa raden. L3 nämnde även att det finns ett samband mellan hörsel och syn, vilket är viktiga faktorer för elever att kolla upp hos en skolsköterska. Detta finner vi i enlighet med Jacobsons (2005) modell (bilaga 1) i vilket han visar att syn och hörsel kan vara bakomliggande faktorer till läs- och skrivsvårigheter.

Jacobson (2006) tar upp flera olika faktorer som påverkan av läs- och skrivsvårigheter i sin modell (bilaga 1). En vanlig faktor som kan ge upphov till läs- och skrivsvårigheter är neuropsykiatriska funktionsnedsättningar (Jacobson, 2006), vilket vi anser stämmer överens med L1 som tog upp att just neuropsykiatriska funktionsnedsättningar är en bakomliggande faktor. Vidare beskrev L2 och L4 att en orsak till läs- och skrivsvårigheter kan vara att elever

har koncentrationssvårigheter, vilket gör att de inte kan koncentrera sig på sitt skolarbete som sedan resulterar i läs- och skrivsvårigheter. Vi tolkar därför att L2 och L4 menade neuropsykiatriska funktionsnedsättning när de beskrev koncentrationssvårigheter som en orsak till läs- och skrivsvårigheter, eftersom koncentrationssvårigheter utmärks av ADHD som är en neuropsykiatrisk funktionsnedsättning. Fortsättningsvis finner vi i informanternas (L1, L2, L3, L4) intervjuer att de definierade ADHD som koncentrationssvårigheter samt svårigheter med att sitta still. Vi konstaterar att detta är ord som både Kadesjö (2008) och Kendall (2015) använder i sina definitioner av ADHD. Vi finner även att Jacobson (2006) beskriver att elever med koncentrationssvårigheter kan ha svårt med läsning då det kräver hög koncentration och riktad uppmärksamhet, vilket han även menar kan vara en bakomliggande faktor till läs- och skrivsvårigheter.

I vår forskningsbakgrund och i relation till den modell (bilaga 1) som Jacobson (2006) presenterar finner vi många av de faktorer som lärarna resonerar om som kan ligga till grund för elevers läs- och skrivsvårigheter. Även om lärarna inte tog upp faktorer som negativt klassrumsklimat (Carlström 2010) eller elevers mognad till att ta sig an skriftspråket (bilaga 1), kan dessa viktiga faktorer ändå inte uteslutas.

8.1.3 Samband

En annan frågeställning vi har är ”Vilka uppfattningar har lärare kring samband mellan läs- och skrivsvårigheter, ADHD och dyslexi?”. I vår forskningsbakgrund beskrivs att det finns samband mellan läs- och skrivsvårigheter, ADHD och dyslexi, men att sambanden kan beror på olika saker. Informanterna beskrev i intervjuerna att det finns samband mellan läs- och skrivsvårigheter och ADHD. L1 menade att elever som har ADHD även har problem med läsning och skrivning. Informanterna tog upp att det kan bero på att elever med ADHD har svårt att sitta still och koncentrera sig, vilket gör att de tappar mycket kunskap på vägen som resulterar i att de halkar efter i skolan. Vi anser att detta stämmer överens med studierna av Ehm et al. (2016) och Åsberg (2009) där resultaten visar att elever med ADHD har sämre läsförståelse, avkodning och stavning. Brown (2016) och Kadesjö (2008) beskriver att en orsak till detta är att precis som informanterna beskrev, att elever med ADHD har koncentrationssvårigheter och därför inte kan koncentrera sig på sitt arbete, eftersom det finns mycket runtomkring som stör som kan resultera i stora läs- och skrivsvårigheter (Bruce 2007).

Fortsättningsvis är det ingen informant som ordagrant beskrev sambandet mellan läs- och skrivsvårigheter och dyslexi. Vi tolkar att detta kan bero på att lärarna inte kunde skillnaden mellan dem, vilket preciseras i Blackburns (2018) studie där endast 18,1% kunde beskriva rätt definition av dyslexi. Då informanterna skulle definiera begreppet dyslexi, har alla till viss del beskrivit det som en vidareutveckling av läs- och skrivsvårigheter och att elever har ännu svårare för text. Vi kan konstatera att våra informanternas ungefärliga beskrivning överensstämmer med det som den svenska dyslexistiftelsen (2019) beskriver. Svenska dyslexistiftelsen (2019) beskriver nämligen att det finns samband mellan dessa två begrepp, eftersom dyslexi är en funktionsnedsättning som yttrar sig med svårigheter med skriftspråket.

I tolkning av informanternas svar kan vi utläsa att de menade att det finns ett samband trots att det inte står specifikt utskrivet. Våra informanter menade att det yttrar sig som läs- och skrivsvårigheter, men att dyslexi är en grövre variant av svårigheterna där exempelvis bokstäverna inte faller på plats (L3) och att bokstäverna blir mer svävande (L1). Vidare beskrev L2 att det är svårt att skilja dem åt eftersom de går in i varandra. Vi konstaterar att detta står i samstämmighet med Jacobson (2006) som beskriver att gränsen mellan dyslektiker och människor med övriga läs- och skrivsvårigheter inte kan beskrivas som knivskarp, vilket gör det svårt att skilja dem från varandra. L2 menade att den stora skillnaden mellan läs- och skrivsvårigheter och dyslexi är att de som har läs- och skrivsvårigheter kan träna upp sina färdigheter, vilket Wolff (2009) beskriver då hon tar upp vikten av regelbunden träning i att använda lässtrategier i ett tidigt skede för en gynnsam läs- och skrivutveckling.

Vissa av lärarna kunde även se ett samband mellan ADHD och dyslexi. Vi anser att det beror på att L2 och L1 har haft elever med ADHD som även har blivit diagnostiserade med dyslexi. I enighet med detta finner vi att Gillberg (2013) beskriver att hälften av alla elever som har ADHD även har dyslexi. I kontrast till detta beskrev L4 och L3 att det inte alltid behöver vara på det sättet, eftersom de har erfarenhet av att elever inte har haft båda diagnoserna samtidigt.

8.1.4 Pedagogiska insatser

En av våra frågeställningar är ”Hur anser lärare att de arbetar för att främja läs- och skrivutveckling för elever med läs- och skrivsvårigheter, ADHD och dyslexi?”. Genom intervjuerna med de olika lärarna kunde vi konstatera att flera av lärarna arbetade på liknande samma sätt, men att det självklart också fanns vissa skillnader. Alla fyra lärarna beskrev vikten av att arbeta med texter tillsammans i klassen, vilket gjordes genom exempelvis högläsning,

diskussion kring texter samt att definiera svåra ord och begrepp. Vi tolkar att detta stämmer överens med Tjernbergs forskning (2013), som menar att det är viktigt med aktiviteter där man bygger upp sin text i flera steg, som exempelvis textsamtal, högläsning och processkrivning. Tjernberg (2013) beskriver att dessa aktiviteter behövs för att eleverna ska utveckla läs- och skrivstrategier, läsförståelse, metaspråklig förmåga samt bygga upp sitt ordförråd. Andra arbetssätt som alla lärarna ansågs sig arbeta med var att ge ut samma uppgifter till alla elever, men i olika svårighetsgrader eller i kortare form.

Vi anser att detta stämmer överens med forskningen då Tjernberg (2013) menar att det är viktigt att ge anpassat arbetsmaterial utifrån elevernas förutsättningar. Vidare beskrevs vikten av att använda varierande arbetsformer i form av exempelvis mycket film och bilder för att förstärka det som ska fokuseras i undervisningen (L2, L4), vilket vi även finner i Tjernbergs forskning (2013) som menar att det är viktigt med en variation av olika metoder och arbetssätt för att få alla elever delaktiga i sin läs- och skrivutveckling. Fortsättningsvis beskrevs vikten av att ha samma struktur och uppbyggnad på alla lektioner (L2), genomgång om hur dagen ser ut (L3) samt en välplanerad undervisning där eleverna får vara delaktiga och bestämma hur de vill redovisa sina kunskaper (L3). Det sistnämnda tar även Tjernberg (2013) upp då hon beskriver en välstrukturerad undervisning som betydelsefull, där det finns ett tydligt undervisningsfokus med syfte och mål som är kopplat till läroplanen. På liknade sätt menar Nielsen (2005) att innehållet i en lektion spelar stor roll, då elever i hennes studie påpekar att innehållet i en lektion kan fånga deras intresse och att de önskar att läraren lärde ut mer istället för att de skulle behöva läsa sig till allt.

Våra informanter berättade även att anpassningar ofta görs för elever med läs- och skrivsvårigheter, ADHD och dyslexi. Några exempel på anpassningar var att ge ut enskilda scheman (L1, L2), förtydligande instruktioner med hjälp av bildstöd (L1, L2), kortare pauser (L1, L2), en-en-undervisning (L1), tydliga tidsramar, ge extra tid vid exempelvis prov eller andra tester (L3), spela in provfrågor muntligt (L2) samt att intensivträna vissa elever i att läsa nonsensord flera gånger i veckan (L2, L3, L4). Anpassningar som vi anser stämmer överens med forskningen är en-en-undervisning, intensivträning i nonsensord och att ge extra tid. Tjernberg (2013) tar nämligen upp att för elever med läs- och skrivsvårigheter är det viktigt att det ges både stöd och kunskap, vilket kan göras genom att ge mer tid och möjlighet till en-en-undervisning. Medan Foughanthine (2012) menar att beroende på vilken specifik svårighet som den enskilda eleven har tas rätt innehåll fram, vilket kan vara att fokusera flyt i läsningen genom

att läsa nonsensord, eller sight-word-läsning med ordbildskort. Något som Nielsen (2005) tar upp som vi även finner i intervjun med L3, är att ge extra tid till elever med svårigheter. Nielsen (2005) menar att det är viktigt att inte tvinga dessa elever att försöka hålla samma takt som sina klasskamrater, utan att deras egen läsning eller skrivning får ta den tid som de behöver.

Nielsen (2005) beskriver vidare att det är viktigt att hitta rätt redskap som fungerar för elever med svårigheter, vilket kan vara en penna, en dator, rätt belysning eller att rummet är skapat för att ge möjlighet till koncentration. En liknelse till detta är Tjernberg (2013) som menar att eftersom elever har olika förutsättningar och behov är det viktigt att lärare använder kompensatoriska hjälpmedel. I enighet med både Nielsen (2005) och Tjernberg (2013) beskrev våra informanter olika hjälpmedel som de använde sig av för att underlätta för sina elever, vilket till stor del var dator, Chromebook eller paddor med flera olika appar eller hjälpsidor på (L1, L2, L3, L4), men också hjälpmedel som skärmar, lurar och stressbollar (L1). Några appar eller hjälpsidor som användes av lärarna var inläsningstjänst (L1, L2, L3, L4), avancerad läsare (L3, L4), stavningshjälp (L1, L4), talsyntes (L1), Skolstil2 (L2), Clarion read (L3), Legimus (L3), ljudböcker (L4), Bingel (L4) samt Kahoot (L4). Vi anser att användandet av dessa läs- och skrivappar går att koppla till Nordströms studie (2018), som menar att dem hjälper elever med läs- och skrivsvårigheter att ta till sig text genom läsning och för att kommunicera text genom skrivning. Nordström (2018) beskriver vidare att genom användandet av denna teknik ökar elevernas motivation till skolarbete generellt samt motivationen till att integrera med text.

I kontrast till denna studie ansågs lärarna vara något kritiska till att elever med just ADHD arbetar med dator, eftersom dessa elever oftast har svårt att hålla sig till en sida i taget, vilket gör att de ofta flaxar iväg till andra sidor och kan då inte koncentrera sig på sitt arbete (L1, L2, L3). Vi finner till viss del även detta i forskningen då vissa forskare är kritiska till läsning på skärm. Wästlunds et al. (2005) beskriver nämligen i sin studie att elever får bättre ordflyt när man skriver och läser på papper jämfört med skärm. Vidare menar Wästlunds et al. (2005) att arbetsbelastningen av de kognitiva förmågorna blir mer påfrestande av att arbeta bakom skärmen och att detta bör beaktas i förbindelse med utbildning. En liknande studie gjordes av Mangen et. al (2012) som visar att elever har en sämre läsförståelse när de läser på skärm jämfört med när de läser på ett papper. Detta menar studiens författare att det beror på att det underlättar för läsaren att få tillgång till hela texten direkt, vilket man inte får via skärmen, där bara en sida i taget syns.

När vi jämför hur våra informanter anser sig arbeta jämfört med forskningen, kan vi konstatera att det finns både saker som stämmer överens vilket har beskrivits ovan, men också saker som inte stämmer överens. Det som vi finner i forskningen som våra informanter inte tagit upp är bland annat det är viktigt med muntliga framställningar i undervisningen, eftersom det ger möjlighet att lyckas för elever som har svårt att läsa och skriva (Tjernberg, 2013). Men också att ge alla elever utmaningar oavsett var de befinner sig i sitt lärande, vilket görs genom att ge dem uppgifter som de nått och jämnt klarar av (Tjernberg, 2013). Utöver dessa skillnader kan vi konstatera att vi tolkar våra informanternas intervju svar som att det stämmer överens med vår forskning.

8.2 Slutsats

Under detta avsnitt presenteras slutsatser som vi finner med vår studie.

8.2.1 Lärares definition av begrepp

Slutsatser som vi kan konstatera utifrån avsnittet 8.1.1 är att lärarnas definition av läs- och skrivsvårigheter och ADHD stämmer överens med vår forskningsbakgrund. Vidare konstateras slutsatsen att lärare har svårt att se skillnad på begreppen läs- och skrivsvårigheter och dyslexi, samt att de har en felaktig benämning av vad dyslexi är. Vi finner även detta i vår forskningsbakgrund, där Jacobson (2006) beskriver just att gränsen att ha läs- och skrivsvårigheter och att vara dyslektiker inte är knivskarp. Vi anser att resultatet av detta gör att lärarnas definitioner av vad dyslexi är blir felaktig, eftersom de har svårt att se skillnad på begreppen. Vi tolkar att det inte bara är våra informanter som har svårt att återge en korrekt benämning av dyslexi, även resultatet av Blackburns (2018) studie visar att endast 18,1% av lärarna kunde återge en korrekt definition av dyslexi.

Fortsättningsvis kan vi dra slutsatsen att ADHD utmärker sig olika beroende på om det är pojkar eller flickor, eftersom lärarna och forskningen visar att det finns könsskillnader när det handlar om ADHD. Vi kan även konstatera att det beror på att flickors diagnos inte utmärker sig lika tydligt som i pojkarnas fall, då flickor oftast är lugnare och tystare än pojkar med diagnosen ADHD.

8.2.2 Bakomliggande faktorer

En slutsats som vi kan konstatera utifrån både forskning och lärarnas intervjuvar är att de bakomliggande faktorerna till läs- och skrivsvårigheter kan bero på olika saker. Forskningen och lärarna tar upp olika faktorer som fonologiska brister, neuropsykiatriska funktionsnedsättningar, sociala och emotionella faktorer, syn och hörsel, språklig stimulans, självbild, arv och miljö samt ogynnsam socioekonomisk bakgrund (Samuelsson et al. 2002; Høien & Lundberg 2013; Jacobson 2006; Kieffer 2012; Salameh 2012). Ytterligare faktorer som forskningen tar upp som inte lärarna beskriver, är bakomliggande faktorer som negativt klassrumsklimat eller att elever inte är mogna att ta sig an skriftspråket. Vi menar att även om lärarna inte tar upp detta, kan vi ändå inte utesluta dessa viktiga bakomliggande faktorer.

8.2.3 Samband

Slutsatser som kan konstateras utifrån avsnitt 8.1.3 är att det finns samband mellan begreppen läs- och skrivsvårigheter, ADHD och dyslexi, men att vissa av dem är tydligare än andra. Informanterna och forskningen menade att det fanns ett tydligt samband mellan läs- och skrivsvårigheter och ADHD. Medan sambandet mellan läs- och skrivsvårigheter och dyslexi var något mer oklart, eftersom gränsen mellan dem inte är knivskarp. Vi tolkar att detta kan bero på att lärarna inte kan se skillnaden mellan begreppen, vilket preciseras i Blackburns (2018) studie där endast 18,1% kunde beskriva rätt definition av dyslexi.

Fortsättningsvis kan vi finna slutsatsen att det finns samband mellan ADHD och dyslexi, men att den inte är lika självklar som sambandet mellan ADHD och läs- och skrivsvårigheter. Vi tolkar nämligen att två av lärarna menar att dyslexi och ADHD inte alltid behöver uppkomma i samhörighet, utan att de även finns elever som bara har en av svårigheterna. Däremot menar forskning och de resterande lärarna att många elever som har ADHD, även har dyslexi (Gillberg, 2013).

8.2.4 Pedagogiska insatser

Vi finner flera slutsatser ur avsnitt 8.1.4 eftersom vi anser att både forskningen och våra informanter tar upp flera liknande pedagogiska insatser och hjälpmedel som används för att främja läs- och skrivutveckling hos elever med läs- och skrivsvårigheter, ADHD och dyslexi.

En slutsats vi kan konstatera är att både våra informanter och forskningen tar upp vikten av att arbeta med text på olika sätt för att främja läs- och skrivutveckling, vilket görs bäst med aktiviteter där man bygger upp sin text i flera steg, som exempelvis högläsning, textsamtal, definiera svåra ord och begrepp och processkrivning (Tjernberg, 2013). Vidare kan vi konstatera andra viktiga arbetsätt som stämmer överens med både forskningen och lärarna, vilket bland annat är att ge anpassat arbetsmaterial utifrån elevernas förutsättningar, använda varierande arbetsformer samt att planera en välstrukturerad undervisning med tydligt undervisningsfokus som är kopplat till läroplanen utifrån syfte och mål Tjernberg (2013).

Ytterligare en slutsats som vi kan dra är att lärare använder sig av olika anpassningar för elever med dessa svårigheter. Exempel på anpassningar som forskningen och våra informanter har tagit upp är att ge ut enskilda scheman, förtydligande instruktioner med hjälp av bildstöd, kortare pauser, en-en-undervisning, tydliga tidsramar, ge extra tid vid exempelvis prov eller andra tester, spela in provfrågor muntligt samt att intensivträna vissa elever i att läsa nonsensord flera gånger i veckan. En annan slutsats som vi finner är att det finns flera hjälpmedel att använda sig av i undervisningen för att underlätta för elever med svårigheter, vilket är dator, Chromebook eller paddor med flera olika appar eller hjälpsidor på, men också hjälpmedel som skärmar, lurar och stressbollar. Däremot kan vi konstatera slutsatsen att det inte alltid är bra för elever att läsa på skärm. Utifrån både forskning och våra informanter kan vi tolka att elever får bättre ordflyt när de skriver och läser på papper jämfört med skärm, arbetsbelastningen av de kognitiva förmågorna blir mer påfrestande av att arbeta bakom skärmen samt elever har en sämre läsförståelse när de läser på skärm jämfört med när de läser på ett papper.

9. Slutord

Som vi beskrivit i avsnitt 6.1 har majoriteten av tidigare studier besvarat sina syften och frågeställningar med hjälp av kvantitativa data. Vi tyckte därför att det var viktigt att utföra vår studie med ett kvalitativt perspektiv där vårt fokus istället låg på hur lärare anser att de arbetar med elever som har läs- och skrivsvårigheter, ADHD och dyslexi, samt hur de resonerar kring möjliga faktorer som kan påverka elevers läs- och skrivsvårigheter. För att få en fördjupad kunskap kring svårigheterna tyckte vi att det även var viktigt att ta reda på om det fanns samband mellan begreppen och vad dessa i så fall bestod av. För att kunna besvara våra frågeställningar genomfördes semistrukturerade intervjuer där yrkesverksamma lärare för

årskurs 4–6 talade fritt utifrån ett antal intervjufrågor (bilaga 5). Vi analyserade därefter vår insamlade data utifrån ett hermeneutiskt perspektiv, för att få en fördjupad förståelse av det som informanterna delgett oss.

Mot bakgrund av forskning och undersökningsresultat visar studien att lärarnas definition av begreppen läs- och skrivsvårigheter och ADHD stämmer väl överens med varandra. Studien visar också att det finns olika faktorer som ligger till grund för elevers läs- och skrivsvårigheter, samt att det finns samband mellan läs- och skrivsvårigheter, ADHD och dyslexi, men att vissa samband är tydligare än andra. Studien visar även att lärare använder liknande pedagogiska insatser och hjälpmedel för att främja läs- och skrivutveckling hos elever med läs- och svårigheter, ADHD och dyslexi. Utöver dessa slutsatser har vi även lärt oss att undervisningskontexten som elever samspelar och verkar inom är av stor betydelse för elevers läs- och skrivutveckling, vilket gör det viktigt för oss lärare att anpassa den till alla elevers förutsättningar och behov. Vi har även lärt oss att digitala hjälpmedel i undervisningen kan underlätta för elever med läs- och skrivsvårigheter, men att det även finns flera forskare som visar motsatsen. Det är viktigt för oss att tänka kring en variation i vår undervisning, för att det ena inte ska utesluta det andra.

Både forskning och våra informanter menar att ADHD utmärker sig olika beroende på om det är pojkar eller flickor. En fortsatt skulle därför kunna ha som utgångspunkt i att ta reda på varför det är så och vad dessa könsskillnader kan bero på. Vi tycker även att det hade varit intressant att observera lärarna från vår studie, för att se om deras arbetssätt för främjande läs- och skrivutveckling verkligen stämmer överens med deras svar från intervjuerna. En annan självkritisk aspekt är att vi inte kan säga att *alla* lärare arbetar för att främja läs- och skrivutveckling, eftersom vi endast har fyra informanter som medverkat i studien. Ytterligare en självkritisk synpunkt är att informanternas intervjusvar kan ha påverkats, eftersom vi känner till lärarna sedan tidigare.

Eftersom vi har insett genom vår forskningsbakgrund att det finns lite forskning gjord på lärares synsätt och arbetssätt med elever som har läs- och skrivsvårigheter, ADHD och dyslexi, hoppas vi med vår studie att i förlängningen kunna bidra med detta till forskningen. Vi hoppas även att i förlängningen kunna bidra till vår egen profession som lärare och våra studiekamrater med olika pedagogiska insatser för att främja läs- och skrivutveckling hos elever med läs- och skrivsvårigheter, ADHD och dyslexi.

Referenslista

Berninger, Virginia W., Abbott, R. D., Nagy, W., & Carlisle, J. (2010). Growth in phonological, orthographic, and morphological awareness in grades 1 to 6. *Journal of Psycholinguistic Research*, 39, 141–163. Tillgänglig: <https://fdocuments.in/document/growth-in-phonological-orthographic-and-morphological-awareness-in-grades.html> (Hämtad 2019-12-02)

Blackburn, Maria Fernanda (2018) *Teachers perception on the use of technology in the classroom to teach students identified with dyslexia*. Texas. Texas women university. Tillgänglig: <https://twu-ir.tdl.org/bitstream/handle/11274/10143/BLACKBURN-DISSERTATION-2018.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (Hämtad 2019-11-27)

Brown, Thomas E. (2016). *Ett nytt sätt att se på adhd hos barn och vuxna: brister i exekutiva funktioner*. Lund: Studentlitteratur

Bruce, Barbro (2007). *Problems of language and communication in children: identification and intervention*. Diss (sammanfattning) Lund: Lunds universitet

Carlsson Kendall, Gunilla (2015). *Elever med neuropsykiatriska svårigheter: vad gör vi och varför?* 1. uppl. Lund: Studentlitteratur

Carlberg, Ingrid (2014). *En diagnos det stormat kring – ADHD i ett historiskt perspektiv*. Socialstyrelsen. Tillgänglig: <https://www.socialstyrelsen.se/globalassets/sharepoint-dokument/artikelkatalog/kunskapsstod/2014-10-40.pdf> (Hämtad 2019-12-12)

Carlström, Margareta (2010). Pedagogisk utredning vid läs- och skrivsvårigheter. I Ericson, Britta (red.), *utredning av läs- och skrivsvårigheter*. Fjärde upplagan. Lund: Studentlitteratur

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

Druid-Glentow, Birgit (2006). *Förebygg och åtgärda läs- och skrivsvårigheter: metodisk handbok*. 1. uppl. Stockholm: Natur och kultur

Tove Mattsson 960525–8483 & Jane Johansson 820413–3345
GSX21L

Ehm, Jan-Henning; Kerner auch Koerner, Julia; Gawrilow, Caterina; Hasselhorn, Marcus; Schmidek, Florian (2016) The association of ADHD symptoms and reading acquisition during elementary school years. *Developmental Psychology*, v52 n9 p1445-1456 Sep 2016.

Tillgänglig:

<https://searchproquest.com.ezproxy.hkr.se/docview/1815372261?accountid=11907> (Hämtad 2019-11-26)

Einarsson, Jan & Malmgren, Gun (2003) Nationella konferensen i svenska med didaktisk inriktning. *Första nationella konferensen i svenska med didaktisk inriktning: Växjö 8 - 9 januari 2003*. Malmö: Nationella nätverket för svenska med didaktisk inriktning. Tillgänglig: <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:liu:diva-141945> (Hämtad 2020-04-16)

Einarsson, Jan (2009). *Språksociologi. 2.*, [rev.] uppl. Lund: Studentlitteratur

Fouganthine, Anna (2012). *Dyslexi genom livet: ett utvecklingsperspektiv på läs- och skrivsvårigheter*. Diss. Stockholm: Stockholms universitet

Fridolfsson, Inger (2015). *Grunderna i läs- och skrivinläring. 2.* uppl. Lund: Studentlitteratur

Gibbons, Pauline (2013). *Stärk språket, stärk lärandet: språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt för och med andraspråkselever i klassrummet. 3.* uppl. Stockholm: Hallgren & Fallgren

Gillberg, Christopher (2013). *Ett barn i varje klass: om ADHD och DAMP. 3.*, [oförändrade] uppl. Lund: Studentlitteratur

Hirsh, Åsa (2017). *Formativ undervisning: utveckla klassrumspraktiker med lärandet i fokus. 1* upplagan. Stockholm: Natur och kultur

Høien, Torleiv & Lundberg, Ingvar (2013). *Dyslexi: från teori till praktik. 2.*, [uppdaterade och omarb.] utg. Stockholm: Natur & kultur

Jacobson, Christer (2006). Hur kan vi se på läs- och skrivsvårigheter? *Dyslexi – aktuellt om läs- och skrivsvårigheter* nr 4/2006. Tillgänglig:

https://www.spsm.se/contentassets/e5b66454842b4432b786e43307ed6d1d/jacobson_hemsidan2.pdf (Hämtad 2019-12-07)

Johansson, Thomas (2012). *Den lärande människan: utveckling, lärande, socialisation*. 1. uppl. Malmö: Liber

Johnsen, Birgitta (2010). Språkutredning vid läs- och skrivsvårigheter. I Ericson, Britta (red.), *utredning av läs- och skrivsvårigheter*. Fjärde upplagan. Lund: Studentlitteratur

Kadesjö, Björn (2008). *Barn med koncentrationssvårigheter*. 3., [aktualiserade] uppl. Stockholm: Liber

Kieffer Michael J. (2012) Before and after third grade: Longitudinal evidence for the shifting role of socioeconomic status in reading growth. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, v25 n7 p1725-1746 Aug 2012. Tillgänglig: <https://link-springer-com.ezproxy.hkr.se/article/10.1007%2Fs11145-011-9339-2#Sec5> (Hämtad 2019-12-05)

Kjørup, Søren (2009). *Människovetenskaperna: problem och traditioner i humanioras vetenskapsteori*. 2., [rev. och uppdaterade] uppl. Lund: Studentlitteratur

Mangen, Anne; Walgermo, Bente R; Bronnick, Kolbjorn (2013) Reading Linear Texts on Paper versus Computer Screen: Effects on Reading Comprehension. *International Journal of Education Research*, v58 p61-68 2013. Tillgänglig: <https://www-sciencedirect-com.ezproxy.hkr.se/science/article/pii/S0883035512001127> (Hämtad 2019-12-04)

Myrberg, Mats (2003). *Att skapa konsensus om skolans insatser för att motverka läs- och skrivsvårigheter*. (Rapport från Konsensusprojektet). Lärarhögskolan Stockholm. Tillgänglig: <http://www.skoldatatek.se/dmd/konsensus2003.pdf> (Hämtad 2019-12-04)

Natur & Kultur (2019). *Psykologiguiden*. Neuropsykiatrisk funktionsnedsättning. Tillgänglig: <https://www.psykologiguiden.se/psykologilexikon/?Lookup=neuropsykiatriska%20funktionsnedsättning> (Hämtad 2019-12-14)

Nielsen, Cecilia (2005). Mellan fakticitet och projekt: läs- och skrivsvårigheter och strävan att övervinna dem. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis. Tillgänglig: https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/8472/1/gupea_2077_8472_1.pdf (Hämtad 2019-11-25)

Nationalencyklopedin, arbetsminne. Tillgänglig:

<https://www-ne-se.ezproxy.hkr.se/uppslagsverk/encyklopedi/lång/arbetsminne> (Hämtad 2019-12-13)

Nationalencyklopedin, läs- och skrivsvårigheter.

Tillgänglig: <https://www-ne-se.ezproxy.hkr.se/uppslagsverk/encyklopedi/lång/läs-och-skrivsvårigheter> (Hämtad 2019-12-13)

Nationalencyklopedin, suffix.

Tillgänglig: <http://www.ne.se.ezproxy.hkr.se/uppslagsverk/encyklopedi/lång/suffix> (Hämtad 2019-12-27)

Nordström, Thomas (2018). *Measures that matter facilitating literacy through targeted instruction and assistive technology*. Diss. Växjö. Linnéuniversitetet. Tillgänglig. ca (Hämtad 2019-12-27)

Olsson, Henny & Sörensen, Stefan (2011). *Forskningsprocessen: kvalitativa och kvantitativa perspektiv*. 3. uppl. Stockholm: Liber

Re, Anna Maria & Cornoldi, Cesare (2015). Spelling Errors in Text Copying by Children with Dyslexia and ADHD Symptoms. *Journal of Learning Disabilities* 2015, Vol. 48(1) p73-83.

Tillgänglig: https://pdfs.semanticscholar.org/0700/f935974a0003b7ddea4428e4e1daa7928b50.pdf?_ga=2.266586894.1047684698.1575554659-886405813.1575281648 (Hämtad 2019-12-05)

Salameh, Eva-Kristina (2012). *Flerspråkighet i skolan: språklig utveckling och undervisning*. 1. uppl. Stockholm: Natur & Kultur

Samuelsson, Stefan (2006). Skriftspråklig utveckling och dyslexi. I Bjar, Louise (red.). *Det hänger på språket: lärande och språkutveckling i grundskolan*. Lund: Studentlitteratur

Tove Mattsson 960525–8483 & Jane Johansson 820413–3345
GSX21L

Samuelsson, Stefan; Byrne, Brian; Delaland, Cara; Fielding-Barnsley, Ruth; Quain, Peter; Høien, Torleiv; Corley, Robin; DeFries, John C; Wadsworth, Sala; Willcutt, Erik; Olson, Richard (2006) Longitudinal twin study of early reading development in three countries: Preliminary results. *Annals of Dyslexia* volume 52, pages 47–73. Tillgänglig: <https://link-springer-com.ezproxy.hkr.se/content/pdf/10.1007/s11881-002-0006-9.pdf> (Hämtad 2019-12-12)

Skolverket (2018). *Statistik om särskilt stöd i grundskolan*. Stockholm. Skolverket. Tillgänglig <https://www.skolverket.se/getFile?file=3952> (Hämtad 2019-11-01)

Skolverket (2019a) *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011: reviderad 2019*. Femte upplagan. Stockholm: Skolverket. Tillgänglig: <https://www.skolverket.se/getFile?file=4206> (Hämtad 2019-11-01)

Skolverket (2019b) *Läsförståelse i PISA 2018: Om relationen mellan läsförståelseuppgifterna i PISA och den svenska kursplanen*. Stockholm: Skolverket. Tillgänglig: www.skolverket.se/getFile?file=5352 (Hämtad 2019-12-17)

Svenska dyslexistiftelsen (2019) *Vad är dyslexi?* Tillgänglig: <https://www.dyslexistiftelsen.se/new-page> (Hämtad 2019-12-09)

Säljö, Roger (2014). Den lärande människan. I Lundgren, Ulf P., Säljö, Roger & Liberg, Caroline (red.) (2014). *Lärande, skola, bildning: [grundbok för lärare]*. 3., [rev. och uppdaterade] utg. Stockholm: Natur & kultur

Tjernberg, Catharina (2013). *Framgångsfaktorer i läs- och skrivlärande: en praxisorienterad studie med utgångspunkt i skolpraktiken*. Diss. Stockholm: Stockholms universitet. Tillgänglig: <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:su:diva-88780> (Hämtad 2019-12-23)

Tourangeau, Karen; Lê, Thanh; Nord, Christine and Sorongon, Alberot G. (2009). *Early childhood longitudinal study, kindergarten class of 1998–99*, (Eighth-grade methodology report 2009–003). National Center for Education Statistics, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education. Washington, DC. Tillgänglig: <https://nces.ed.gov/pubs2009/2009003.pdf> (Hämtad 2019-12-23)

Wolff, Ulrika (2009). Subgrupper av läsare. I Samuelsson, Stefan. *Dyslexi och andra svårigheter med skriftspråket*. 1. utg. Stockholm: Natur & kultur

Wästlund, Erik; Reinikka Henrik; Norlander, Torsten; Archer, Trevor (2005) Effects of VDT and paper presentation on consumption and production of information: Psychological and physiological factors. *Computers in Human Behavior* 21 (2005) s.377–394. Tillgänglig: <http://static.trogu.com/documents/articles/palgrave/references/wastlund%20Effects%20of%20VDT%20and%20paper%20presentation.pdf> (Hämtad 2019-12-04)

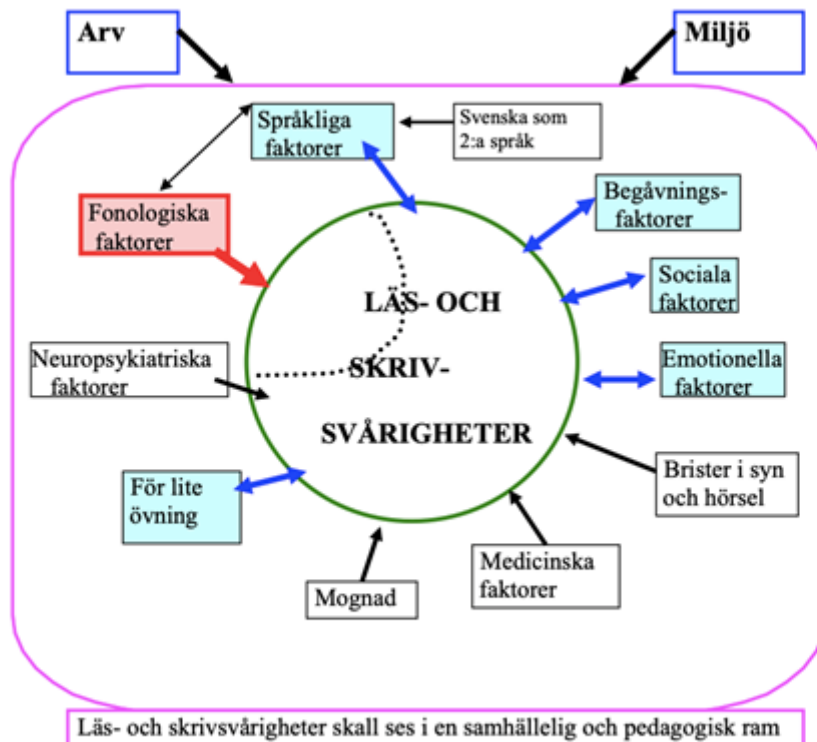
Åbo Akademi (2020). *Transkriberingsregler för studenter och forskare*. Kulturvetenskapliga arkivet Cultura vid Åbo akademi. Tillgänglig: <http://web.abo.fi/arkiv/etn/dokument/blanketter/transkribregl.pdf> (Hämtad 2020-04-28)

Åsberg, Jakob (2009). *Literacy and comprehension in school-aged children: studies on autism and other developmental disabilities*. Göteborg: Department of Psychology, University of Gothenburg.

Tillgänglig: <https://www.spsm.se/globalassets/funktionsnedsattning/avhandlingar/literacy-and-comprehension-in-school-aged-children-jakob-asberg.pdf> (Hämtad 2019-12-23)

Ödman, Per-Johan (1979). *Tolkning, förståelse, vetande: hermeneutik i teori och praktik*. Stockholm: AWE/Geber

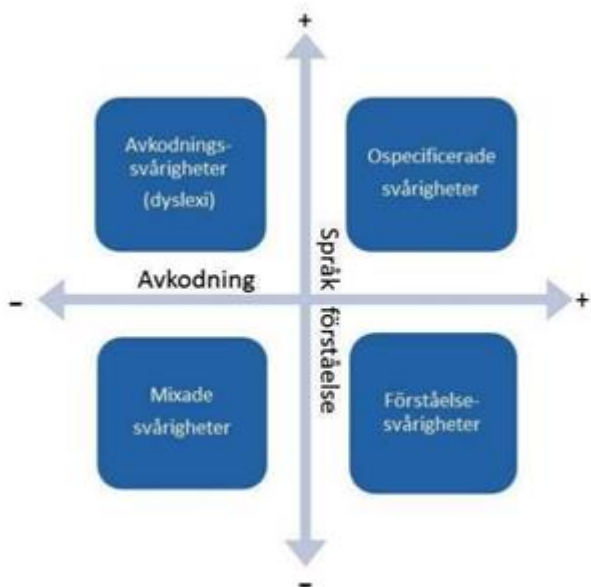
Bilaga 1



Modell över ett antal faktorer som beskriver Läs- och skrivsvårigheter och Dyslexi.

Figuren visar en modell över ett antal faktorer som beskriver Läs- och skrivsvårigheter och Dyslexi. https://www.spsm.se/contentassets/e5b66454842b4432b786e43307ed6d1d/jacobson_hemsidan2.pdf (2019-12-03)

Bilaga 2



Figuren visar läs- och skrivsvårigheter utifrån avkodning och språkförståelse (Fouganthine, 2012 s. 137).

Bilaga 3

Mejlet vi skickade till skolor i södra Sverige är utformat liknande detta.

Hej!

Vi är två studenter som går vår sista termin på lärarutbildningen i Kristianstad för årskurs 4–6. Vi skriver till er för att fråga om det finns intresse för att medverka i vårt examensarbete. Vårt arbete handlar om elevers läs- och skrivsvårigheter i svenskämnet och hur lärare kan arbeta för att främja deras läs- och skrivutveckling.

Vi skulle vara tacksamma om du som undervisar och har behörighet i årskurs 4–6 i ämnet svenska, skulle vilja medverka i vår studie under vårterminen 2020. Vi ser helst att du har varit verksam minst 5 år för att dina erfarenheter är av betydelse för vår studie. Tanken är att du kommer att bli intervjuad om hur du resonerar och arbetar kring elever med läs- och skrivsvårigheter.

Det skulle vara bra om du kunde svara på nedanstående frågor:

- Har du erfarenhet av elever med läs- och skrivsvårigheter?
- Har du undervisat eller undervisar elever med dyslexi?
- Har du undervisat eller undervisar elever med ADHD?
- Hur många år har du varit verksam som lärare i svenskämnet för årskurs 4–6?

Hör gärna av dig för intresse!

Med vänliga hälsningar Jane Johansson och Tove Mattsson

Jane.johansson0001@stud.hkr.se

Tove.mattsson0038@stud.hkr.se

Bilaga 4

Samtyckesblankett

Tove Mattsson och Jane Johansson utför en studie i examensarbetet på grundlärarutbildningen på högskolan Kristianstad för årskurs 4–6. Vårt övergripande syfte med studien är att undersöka hur lärare resonerar och arbetar med elever som har läs- och skrivsvårigheter kopplat till ADHD och dyslexi. Mer specifikt innebär detta att vi vill genomföra djupintervjuer med ljudinspelning för att ta reda på hur lärare anser att dem arbetar, deras uppfattningar kring samband mellan läs- och skrivsvårigheter, ADHD och dyslexi samt deras resonemang kring möjliga faktorer som kan påverka. Vi anser att denna studie är särskilt viktig eftersom tidigare forskning främst har varit riktad mot elever.

Du är utvald på grund av dina erfarenheter och kunskaper inom svenskämnet för åk 4–6 för att arbeta med elever som har läs- och skrivsvårigheter, ADHD och dyslexi.

Deltagandet är frivilligt och du kan när som helst avbryta utan någon som helst särskilda skäl.

Givetvis är du som ställer upp helt anonym och dina svar kommer att hanteras konfidentiellt. Vi kommer att hantera dina intervjusvar genom att aidentifiera med annat namn. Vi kommer att förvara intervjusvaren på en USB-sticka som sedan kommer arkiveras på ett rättssäkert sätt.

Vid frågor kontakta oss!

Tove Mattsson

Jane Johansson

Telefonnr: 0709170770

Telefonnr: 0723363899

Mejl: Tove.mattsson0038@stud.hkr.se

Mej: Jane.johansson0001@stud.hkr.se

Datum:

Underskrift: _____

Bilaga 5

Intervjufrågor till examensarbete

- Hur länge har du arbetat som lärare?
- Vad har du för utbildning?
- Hur många år har du undervisat i ämnet svenska för åk 4–6?
- Ingick läs- och skrivsvårigheter i din utbildning?

- Vad är läs- och skrivsvårigheter för dig?
- Hur arbetar du för att förebygga läs- och skrivsvårigheter?
- Vad anser du vara bakomliggande faktorer till specifika läs- och skrivsvårigheter?
- Hur arbetar du stödjande med de elever som har läs- och skrivsvårigheter?

- Vad är dyslexi för dig?
- Hur arbetar du stödjande med de elever som har dyslexi?
- Vad är det för skillnad mellan läs- och skrivsvårigheter och dyslexi?

- Vad är ADHD för dig?
- Hur arbetar du stödjande med de elever som har ADHD?

- Ser du/ser du inte samband mellan läs- och skrivsvårigheter, ADHD och dyslexi? Vilka?
- På vilket sätt har du erfarenhet av att arbeta med elever som har läs- och skrivsvårigheter, dyslexi och ADHD?
- På vilket sätt skiljer sig din undervisning av dessa elever från din undervisning av elever utan dessa svårigheter?
- Använder du dig av hjälpmedel i din undervisning för elever med läs- och skrivsvårigheter, dyslexi och ADHD? Om ja, vilka? Om nej, varför?
- Använder du samma hjälpmedel till alla elever med dessa svårigheter?
- Hur avgör du vilka hjälpmedel som passar till olika elever?
- Tas elever på grund av läs- och skrivsvårigheter, dyslexi och ADHD ut från klassrummet för separat undervisning? Om ja, i vilket syfte? Om nej, i vilket syfte?

- Har du några frågor eller är det något du vill tillägga?