



Linnéuniversitetet

Kalmar Växjö

Självständigt arbete 15 hp

Läsa med självförtroende

En fallstudie om hur lärare arbetar för att motverka
Matteuseffekten



Författare: Sofia Jonesjö

Handledare: Annette Årheim

Examinator: Sofia Ask

Termin: VT15

Ämne: Svenska

Nivå: Avancerad nivå

Kurskod: 4GN03E

Abstract

The aim of the study is to investigate how a teacher and a special education teacher cooperate to prevent a pupil with reading difficulties from ending up in the vicious circle of the Matthew effect, and to find out how a pupil with reading difficulties experiences his or her reading situation. This case study is based on a phenomenological perspective whereby qualitative interviews illuminate a commonly occurring problem in today's schools. Interviews were conducted with a teacher, a special education teacher, and a pupil in grade 1, in order to cover everyone's perspective in this situation. The result of the study shows that the teacher and the special education teacher have a good knowledge of reading difficulties and together offer the pupil adequate support and positive expectations. As a result, the pupil does not perceive the reading as problematic but instead has a good self-image. Early interventions give results, and through the kind of work the teachers do, they have succeeded in protecting the pupil from the Matthew effect.

Nyckelord

Lässvårigheter, motivation, Matteuseffekten, självförtroende, självbild, korttidsminne

Key words

Reading difficulties, motivation, Matthew effect, self-confidence, self-image, short-term memory

English title

Reading with self-confidence. A case study of how teachers can work to counteract the Matthew effect

Innehåll

1 Inledning	3
1.1 Syfte och frågeställning	4
1.2 Disposition	4
2 Bakgrund och teoretisk utgångspunkt	4
2.1 Vad är läsning?	4
2.1.1 Visuellt och icke-visuellt information	5
2.2 Läsvårigheter	6
2.3 Matteuseffekten.....	6
2.4 Självförtroende och självbild	7
2.4.1 Självförtroende	7
2.4.2 Självbild.....	8
2.5 Motivation.....	8
2.6 Förutsättningar för en god läsutveckling.....	9
2.7 Teoretiskt perspektiv	10
2.7.1 Fenomenologi	11
3 Metod och material	11
3.1 Metodologisk utgångspunkt.....	11
3.2 Material.....	12
3.2.1 Insamlingsmetod: urval och avgränsningar	12
3.3 Tillvägagångssätt	13
3.4 Metod- och materialkritik.....	14
4 Resultat	14
4.1 Lärares arbete.....	14
4.2 Specialpedagogens arbete.....	17
4.3 Elevens syn på sin lässituation	19
5 Analys	19
6 Diskussion	22
6.1 Vidare forskning	23
Referenser	24
Bilaga A Missivbrev	I
Bilaga B Intervjufrågor	II

1 Inledning

I en värld som präglas av internationell expansion och en teknologisk samhällsutveckling blir kraven på att kunna läsa allt större (Taube, 2007a:129). Samma krav läggs på de ungefär 20 procent av alla barn som har någon form av lässvårighet (Sandström Kjellin, 2002:5). För att vara med och inte bara bidra, utan även för att känna sig delaktig i dagens samhälle krävs en god läsförmåga som utgör grunden till kunskap, utbildning, arbete och personliga mål. Tillfället när läskoden knäcks blir därför ett viktigt ögonblick i livet, och i samma ögonblick blir barnet medveten om huruvida läsningen är framgångsrik eller inte. Det blir även ett avgörande ögonblick för den självbild och det självförtroende som utvecklas inför läsning (Taube, 2007a:81, 129).

”Var och en som har, han skall få, och det i överflöd, men den som inte har, från honom skall tas också det han har” (Bibel, 2000, Matteus 13:12). Uttrycket kommer från Matteusevangeliet i Bibeln, men Stanovich (2000:149ff) använder det citatet för att belysa hur goda och onda cirklar uppstår inom läsningen. En elev som redan har utvecklat en god läsförmåga får genom läsningen ännu mera kunskap och ett ökat självförtroende, medan en elev som inte har knäckt läskoden istället står still i sin läsutveckling utan att tillgodogöra sig ytterligare läskunskaper (a.a.).

Läsning är en invecklad förmåga som behöver tid och träning för att utvecklas (Elbro, 2004:18), träning som för elever i lässvårigheter uteblir som en följd av dåligt självförtroende och känslan av att prestationerna inte lever upp till de förväntningar som omgivningen visar. I takt med att mängden läst text minskar, strategierna för att undvika läsning ökar och självbilden försämras växer klyftan mellan elever i lässvårigheter och övriga klasskamrater (Nilholm, 2012). Denna skillnad mellan elevernas läsutveckling är en av lärarnas stora utmaningar i grundskolans tidigare år (Taube, 2007a:130). Det är det arbete som en lärare och en specialpedagog utför för att undvika att en elev i lässvårigheter ska hamna i Matteuseffektens onda cirkel som kommer att granskas i den här studien.

1.1 Syfte och frågeställning

Syftet med denna uppsats är att genom en fallstudie fördjupa förståelsen för hur en elevs självförtroende kan påverkas av bristande läsförmåga samt hur en lärare och en specialpedagog tillsammans kan arbeta mot att en elev hamnar i Matteuseffekten.

Studiens forskningsfrågor är:

- Hur samarbetar en lärare och en specialpedagog för att motverka att en elev i lässvårigheter hamnar i Matteuseffektens onda cirkel?
- Hur upplever en elev i lässvårigheter sin lässituation?

1.2 Disposition

I kapitel 2 redogörs för de faktorer som är väsentliga för att studera de aktuella forskningsfrågorna genom en sammanfattning av tidigare gjord forskning. Metod och material beskrivs därefter i kapitel 3 följt av resultat och analys av det insamlade materialet i kapitel 4 och 5. I kapitel 6 diskuteras slutligen resultatet vilket också kopplas till tidigare forskning.

2 Bakgrund och teoretisk utgångspunkt

I detta kapitel presenteras en bakgrund i form av en forskningsöversikt av vad läsning innebär, korttidsminnets begränsningar, lässvårigheter, Matteuseffekten, självförtroende och självbild, motivation samt förutsättningar för en god läsutveckling.

2.1 Vad är läsning?

Begreppet läsning definieras vanligen som en multiplikation där avkodning och förståelse utgör produkterna och läsning är summan. Uteblir någon av produkterna kan inte läsning ske. Avkodning innebär att ljud och bokstäver kan kopplas samman för att bilda ord, och förståelsen i sin tur står för förmågan att kunna tolka och analysera olika texter. God avkodningsförmåga är alltså nödvändig för att kunna utveckla en förståelse och behandlas därför väldigt tidigt i läsutvecklingen. Det räcker däremot inte med att läsaren kan avkoda och förstå ord, utan det finns en tredje viktig faktor för att nå en god läsutveckling: motivation (Taube, 2007a:12ff).

Att lära sig läsa är en komplicerad förmåga som kräver tid och träning för att utvecklas (Elbro, 2004:18). Frank Smith (2000:15ff) och Sandström Kjellin (2004:16) beskriver att denna förmåga redan existerar och används av barn i tidig ålder för att

begripa det talade språket. Borgström (2006:16) menar att en orsak till att läsningen däremot inte är lika självklar att lära sig som det talade språket, trots att samma förmåga används, är det evolutionära perspektivet. Det tog miljontals år för människan att kunna tala och kommunicera, men alfabetet är endast några tusen år gammalt vilket utgör en modernitet ur ett historiskt perspektiv (a.a.). Medan talspråket är en medfödd förmåga är skriftspråket alltså ett uppfunnet minnesredskap (Sandström Kjellin (2004:16).

2.1.1 Visuell och icke-visuell information

För att det ska vara möjligt att läsa krävs visuell samt icke-visuell information. Den visuella informationen består av de tryckta bokstäverna medan den icke-visuella informationen utgörs av den övriga informationen som finns memorerat i hjärnan, däribland språkförståelse, förkunskaper och läsförmåga. Dessa två informationsformer samverkar vilket gör att om det finns mer utav den ena informationstypen, krävs det mindre av den andra. Den visuella informationen har däremot en begränsning eftersom den kan leda till en för hård ansträngning av hjärnan (Smith, 2000:21ff). En sådan belastning kan orsaka tunnelseende. Det innebär att om den visuella informationen överskrider den gräns som är möjlig för hjärnan att behandla och den icke-visuella informationen är bristande blir synfältet begränsat till ett fåtal bokstäver istället för en hel textrad. Det blir som att läsa via en smal papperstratt. Detta är ett temporärt tillstånd som är vanligt hos nybörjarläsare eftersom de inte har tillräckliga förkunskaper och sämre läsförmåga, icke-visuell information, vilket orsakar en överbelastning. En långsam avkodning, en vilja att minnas varje del och ett mål att läsa alla ord korrekt är faktorer som bidrar till tunnelseende. Det är därför gynnsamt att använda sig av icke-visuell information för att undvika ett tunnelseende, men för det krävs tillräckliga förkunskaper om det som ska läsas (Smith, 2000:42ff).

En anledning till varför det är bra att använda sig av icke-visuell information vid läsning är att om all energi går åt till att tyda tryckta bokstäver, finns en stor risk att det som precis har lästs försvinner från minnet direkt. När läsaren har kommit till slutet av meningen har början redan glömts bort. Har läsaren drabbats av tunnelseende kan samma scenario gälla för enstaka ord. Innan ordets alla bokstäver har ljudats igenom, glömmer läsaren hur ordet började. Det är då korttidsminnet, arbetsminnet, som blivit överbelastat. Det inträffar om allt för många visuella detaljer försöker ta plats där samtidigt. Det är enbart det som uppmärksammas för stunden som registreras i korttidsminnet och då kan inte heller något nytt uppmärksammas under tiden (Smith, 2000:49–50).

2.2 Lässvårigheter

Av de två faktorerna, avkodning och förståelse, som krävs vid läsning är det enbart avkodningen som kan automatiseras. En automatiserad avkodning krävs för att utveckla en god läsförståelse, men orsakerna till varför vissa elever inte förstår vad de läser är många. Det kan handla om bristfällig och oautomatiserad avkodning som påverkar förståelsen, begränsat ordförråd, brist på förkunskaper eller oengagerad och passiv läsning (Taube, 150406). Lässvårigheter kan även yttra sig i att eleven ofta behöver läsa om, förväxlar bokstäver och bokstavsljud, har ett otydligt uttal, blir snabbt trött eller tappar bort sig. Det kan även vara så att eleven förstår uppläst text bättre för att minnesproblem orsakar svårigheter vid den individuella läsningen (Druid Glentow, 2006:12–13). Ett ytterligare hinder kan vara svårigheter med att fördela uppmärksamheten mellan hur orden låter till vad de betyder. Sådana koncentrationssvårigheter, där eleven enbart kan behålla informationen korta stunder, har en negativ inverkan när läskoden ska knäckas. Känslan av att inte räckta till och bristande kunskaper i förhållande till kraven kan medföra att eleven tar till strategier som blir till ännu ett problem på vägen mot att lyckas nå en god läsutveckling. Exempel på sådana strategier är att på alla tänkbara sätt undvika att läsa, lyssna uppmärksam på verbal information eller helt enkelt gissa sig till vad som står (Taube, 2007a:85-86).

För elever som har en bristande läsförmåga blir skolgången en jobbig period eftersom merparten av tiden i klassrummet innebär krav på någon form av läsning. Att det är viktigt att kunna läsa, inte bara i skolan utan även i framtiden, är eleverna medvetna om och det kan ha en negativ effekt på bland annat deras motivation och självbild (Elbro, 2004:173).

2.3 Matteuseffekten

Elever i lässvårigheter riskerar att hamna i Matteuseffektens onda cirkel. Det innebär att om de förväntningar som föräldrar, lärare och kamrater har på eleven är negativa så överförs dessa via direkt tal eller via indirekt kroppsspråk. Den syn som eleven själv har på sina prestationer påverkas och resultatet blir en passiv läsning och ett försämrat självförtroende. Tålmod är inte tillräckligt för att ta sig an hinder, utan energin går istället åt till att oroa sig över kraven som ställs på läsningen och det förväntade misslyckandet som det kommer att leda till. När möjligheterna att lyckas upplevs som små, hamnar elevens fokus på att försöka undvika lässituationer istället för att försöka hitta strategier för att lyckas. På så vis riskerar eleven inte att mista det självförtroendet

som finns kvar, men förväntningarna från omgivningen sänks då ännu mer och den onda cirkeln har startat (Stanovich 2000:149ff; Taube, 2007b:90-91).

Matteuseffekten kan även vara en god cirkel. Där hamnar istället de elever som har en lyckad läsinlärning och som bemöts med positiv respons och höga förväntningar. Det bidrar till en vilja att läsa ytterligare vilket snabbare leder till en automatiserad avkodning och slutligen även läsförståelse. Allt fokus kan läggas på den aktuella uppgiften med ett gott tålamod och lyhördhet (Stanovich 2000:149ff; Taube, 2007b:92).

2.4 Självförtroende och självbild

Att lyckas eller att misslyckas i läsinlärningens tidiga skede påverkar inte bara läsningen, utan även en elevs självförtroende och självbild. Det är två begrepp som används för att beskriva värderande attityder som en individ har mot sig själv (Taube, 2007a:81-82).

2.4.1 Självförtroende

Självförtroende är en skiftande känsla för individen som baseras på en acceptans av både sina goda och dåliga sidor. Att den skiftar beror på att den kan uppfattas annorlunda under olika skeden i livet, under en dag eller från en stund till en annan (Druid Glentow, 2006:16). Självförtroende uttrycks i de attityder som eleven har mot sig själv och sina prestationer i förhållande till den egna ambitionsnivån (Taube, 1988:5). Bra eller dåligt självförtroende är något som eleven har med sig hemifrån, men som i skolan kan vända till det motsatta. Om en elev blir tilldelad uppgifter som är för svåra kan ett bra självförtroende snabbt raseras, medan positiva resultat i skolan kan göra att ett dåligt självförtroende istället växer (Druid Glentow, 2006:16).

Om en elev som befinner sig i lässvårigheter ständigt möts av misslyckanden och för höga krav bryts självförtroendet ner, vilket kan leda till att omgivningens låga förväntningar uppfylls och att eleven inte presterar utifrån sin fulla kapacitet. Läsningen blir istället till något som undviks för att slippa den oro och ångest som den medför. Osäkerheten som upplevs inför varje möte med läsningen behöver ständigt bekräftas med stöd och positiva reaktioner. Minsta kritik blir ett nederlag och en bidragande faktor till känslan av att inte vara tillräcklig. Att bli ”bäst på att vara sämst” blir en strävan som är lättare att uppnå istället för att försöka hitta lusten att lyckas (Druid Glentow, 2006:17).

2.4.2 Självbild

Självbild står för hur vi ser på oss själva och våra färdigheter (Taube, 1988:6). Att ha en bra eller dålig självbild är ingenting som vi föds med, utan baseras på erfarenheter av hur uppgifter hanteras och vilka värderande attityder som finns hos viktiga personer i omgivningen (Taube, 2007a:82).

Självbildens påverkas av tre faktorer; ambitionsnivå, framgång och kontroll. En elev som har höga ambitioner, men inte lyckas får en försämrad självbild. Det resulterar ofta i att ambitionsnivån sänks vilket gör att ett misslyckande inte känns lika förkrossande. Ett passivt förhållningssätt intas istället, för om eleven inte har ansträngt sig för att nå kraven blir dåliga resultat lättare för självbildens att hantera (Taube, 2007a:84). Att använda försvarsmekanismer så som att förneka lässvårigheterna är också en strategi vissa elever använder i ett försök att upprätthålla en negativ självbild (Taube, 2007b:86). Om en elev ständigt misslyckas inom ett för eleven viktigt område kan det resultera i att ansträngningen avtar helt och att ämnet inte längre anses vara viktigt (Taube, 2007a:84). Även kontroll är av stor vikt för en elevs självbild. Får eleven känna kontroll över en händelse som har genererat framgång har det en gynnsam effekt på självbildens. Händelser som eleven upplever är utom kontroll leder ofta istället till en känsla av hjälplöshet som i sin tur har en negativ inverkan på självbildens (Taube, 2007a:85).

2.5 Motivation

Självbild och motivation är två begrepp som är nära sammankopplade. Hur elever ser på sina läskunskaper påverkar både motivationen och tålamodet vid genomförandet av en uppgift (Taube, 2007a:81).

En elev som befinner sig i lässvårigheter gynnas av en positiv inställning till läsningen, men också till skolan. En annan gynnsam faktor är ett tryggt klassrumsklimat där en vilja att lära sig råder och eleven får möjlighet att känna kontroll över sitt arbete. Om eleven istället befinner sig i motsatt situation med en negativ attityd, befinner sig i ett viljelöst klassrumsklimat och präglas av en inlärd hjälplöshet kan det krävas mer än undervisningsåtgärder för att vända utvecklingen. Det krävs att eleven tror på sin förmåga att klara av uppgiften vilket i sin tur även kommer att påverka motivationen. Genom tilltro tar sig eleven troligare an uppgiften som en utmaning än som något som bör undvikas (Taube, 2007a:92-93). För att eleven ska känna sig motiverad måste det

finnas ett värde i att utföra uppgiften med ett mål som känns möjligt att uppnå och där sannolikheten för att lyckas är stor (Jenner, 2004:43–44).

Det finns två olika typer av motivation; inre och yttre. Inre motivation kan beskrivas som läsarens inställning samt hur denne ser sig själv i sin lärandesituation och på sina möjligheter att lyckas nå sina uppsatta mål (Taube, 2007a:91). Det innebär att det finns en medveten inre drivkraft, vilja och energi hos eleven mot att uppnå kraven (Jenner, 2004:42). Yttre motivation står för omgivningarnas förväntningar på läsaren (Taube, 2007a:92), där målet är bra betyg eller belöningar. Eleven strävar då efter kunskaper som premieras för att skaffa sig dessa belöningar istället för att bygga upp egna, inre målsättningar (Jenner, 2004:42).

2.6 Förutsättningar för en god läsutveckling

Tidiga insatser med möjlighet till specialundervisning gör att fler elever lyckas bättre i läsningens tidiga skede. På så vis kan Matteuseffektens onda cirkel och de andra negativa, ibland långsiktiga, effekterna av att ha en bristfällig läsning undvikas (Taube, 2015). Om specialundervisningen är förlagd i en särskild grupp kallas det för ”det kategoriska perspektivet”. I motsats till detta finns ”det relationella perspektivet” som baseras på tanken att svårigheterna är förlägna i omgivningen, vilket gör att klassrumsundervisningen ska vara upplagd för att innefatta alla elever (Sandström Kjellin, 2002:5). I skollagen står det skrivet att:

Särskilt stöd får ges i stället för den undervisning eleven annars skulle ha deltagit i eller som komplement till denna. Det särskilda stödet ska ges inom den elevgrupp som eleven tillhör om inte annat följer av denna lag eller annan författning.

(Skollagen, kapitel 3:§7)

Med stöd i skollagen kan, och ska, därför en elev ges möjlighet till extrainsatta resurser om det finns en risk för att målen inte kommer att uppnås.

Skolan ska erbjuda eleverna en känsla av sammanhang med adekvata krav som präglar undervisningen. Det innebär att eleverna ska vara medvetna om hur uppgiften ska utföras och vilka förväntningar som finns, tid och stöd vid genomförandet ska inte utgöra en bristvara och eleven ska även känna motivation och delaktighet. Att individualisera undervisningen på så vis att alla elever får arbeta med uppgifter på en lämplig nivå, ha lagom med tid och i en passande takt, är en utmaning för läraren.

Tillgodoses inte dessa behov kan det däremot resultera i negativa effekter på elevens självkänsla och självförtroende (Druid Glentow, 2006:18–19).

Att ge eleven för mycket eller för lite hjälp är också en utmaning som läraren måste hantera. Att ge eleven för mycket hjälp så att någon egen ansträngning inte är nödvändig går under benämningen lotsning, men att ge för lite hjälp ökar risken för att eleven ska ge upp. Att finna en balans mellan dem är svårt (Westlund, 2009:177). Genom att ge formativ bedömning, sätta upp små anpassade delmål och synliggöra när dessa är uppnådda får eleven själv upptäcka den utveckling som sker (Taube, 2007a:94-95). Enligt Seligman (1991:221) kan negativa tankar om prestationerna motverkas genom att visa eleven uppgifter som utförts med ett lyckat resultat (a.a.).

Med adekvat stöd kan i stort sett alla elever utveckla sin läsning. Att vänta med att sätta in extra resurser till en elev i lässvårigheter är ingen bra lösning. En kartläggning behöver göras för att en passande arbetsplan ska kunna utvecklas utefter den enskilda eleven. I arbetsplanen ska det ingå anpassade uppgifter som gör det möjligt för eleven att få känna framgång som leder till att eleven lyckas nå målen. Framgång frambringar även en vilja och motivation till att ta sig an svårare utmaningar (Nilholm, 2012).

Eleven ska erbjudas möjligheten att lära sig läsa, men läraren kan aldrig lära eleven att läsa. Det är en skillnad som är viktig att belysa (Smith, 2000:14). För att nå en god läsutveckling och bli en bra läsare krävs övning. Utan övning kommer avståndet mellan eleven och klasskamraternas prestationer öka mer och mer och läsningen blir bortom elevens kontroll (Taube, 2007a:86-87)

2.7 Teoretiskt perspektiv

Studien grundar sig på Lev Vygotskijs (1896-1934) sociokulturella perspektiv på grund av dess fokus på människans kognitiva förmågor, som innefattar bland annat läsning. För att kunna bruka en sådan förmåga använder människan ett språkligt redskap, bokstäver, som möjliggör att tänkande, kommunikation och läsning kan ske. Det är även Vygotskijs intresse för språkets utveckling som gör att den sociokulturella traditionen används i denna studie. Vygotskij menar att utveckling är någonting som pågår under hela livet och att kunskap kan inhämtas vid olika tillfällen. I ett socialt samspel sker ett kunskapsutbyte mellan människor, vilka befinner i en så kallad utvecklingszon. Då kan exempelvis en lärare vägleda en elev in i hur bokstäver eller andra språkliga redskap ska brukas. Vägledningen måste däremot ske på en passande nivå i förhållande till den

utvecklingszon eleven besitter för att inte lotsning ska ske vilket leder till att eleven undkommer att ta sig an det uppkomna problemet (Säljö, 2010:183ff).

Studien berör även specifika delar från kognitivismen eftersom teorin behandlar människans korttidsminne och långtidsminne, men även andra områden så som textförståelse och lärande. Människans hjärna kan liknas vid en dator som tillgodogör sig information och processar den för att sedan spara den i långtidsminnet med hjälp av upprepad övning. Piaget (1896-1980), som var ledande inom kognitivismen, beskriver i sin utvecklingspsykologi hur människan måste återkoppla till vad vi redan vet för att kunna förstå någonting nytt. Han menar också att barnet måste befinna sig på en lämplig kognitiv nivå för att kunna lära sig och att undervisningen måste vara anpassad därefter (Säljö, 2010:157ff).

2.7.1 Fenomenologi

Studien har en fenomenologisk infallsvinkel eftersom den grundar sig på forskningsobjektens egna upplevelser, känslor och attityder till de aktuella problemformuleringarna. I och med den valda infallsvinkeln präglas studien av subjektivitet, tolkning och delaktighet. Via fenomenologin ses lässvårigheter och dess inverkan på självförtroendet genom de berördas perspektiv med syftet att redogöra för deras erfarenheter och uppfattningar gällande situationen (Denscombe, 2009:109ff).

Ett fenomen innebär något välkänt som upplevs via olika sinnen och beskriver ofta problem som är vanligt förekommande i vardagen. I den här studien utgörs fenomenet av sambandet mellan lässvårigheter och självförtroende, vilket genom olika intryck aktiverar sinnen hörsel och syn (Denscombe, 2009:111ff).

3 Metod och material

I detta kapitel presenteras undersökningens metodologiska utgångspunkt samt det valda materialet. Även tillvägagångssätt, urval samt metod- och materialkritik kommer att behandlas i detta kapitel.

3.1 Metodologisk utgångspunkt

Fallstudien baseras på ett fenomenologiskt perspektiv där kvalitativa intervjuer används för att få en fördjupad förståelse av en specifik, redan befintlig, situation på en utvald enhet. Genom att använda ett sådant tillvägagångssätt kan informationen från den utvalda enheten resultera i information som även kan anknytas till det generella.

Analysen bygger på att studera de olika delarna, som i detta fall utgörs av eleven, läraren och specialpedagogen, för att sedan undersöka hur de samverkar med varandra. Vid fallstudier är inte resultatet i fokus utan istället är det angeläget att belysa de olika delarna som utgörs av sociala händelseförlopp och relationer. En fallstudie förklarar på så vis hur resultatet uppkommit och inte bara vilket resultatet är (Denscombe, 2009:59ff).

3.2 Material

Undersökningen grundas på semistrukturerade, personliga intervjuer som utgör den vanligaste formen av intervju. Med det menas intervjuer som är styrda via färdiga frågor, men samtidigt har en flexibilitet och öppenhet så att personen som blir intervjuad får möjlighet att utveckla sina tankar (Denscombe, 2009:234–235). Intervjuerna genomförs med en lärare, en specialpedagog samt en elev och svaren som framkommer vid de tre intervjutillfällena utgör underlag för analysen.

3.2.1 Insamlingsmetod: urval och avgränsningar

Valet av skola, årskurs och respondenter är noga övervägt och baserat på kriterier som är viktiga för att kunna besvara de valda frågeställningarna (Denscombe, 2009:64). Exempel på kriterier är en elev som befinner sig i lässvårigheter, lärare som har erfarenhet av elever i lässvårigheter samt att alla intervjuade verkar på samma skola. För att kunna se det arbete som läraren och specialpedagogen gör för att motivera en elev i lässvårigheter samt hur eleven själv uppfattar sin lässituation ur ett helhetsperspektiv genomförs en intervju med ovan nämnda parter varav alla tillhör samma kommun, skola och klass.

Skolan, som är belägen på landsbygden i sydöstra Sverige, valdes på grund av att jag har en god kännedom om anställda och elever. Av samma anledning valdes läraren och specialpedagogen eftersom det redan fanns en klar insikt om lärarnas erfarenhet gällande elever i lässvårigheter. Med sin 25- respektive 30-års erfarenhet utför de ett aktivt, fortlöpande arbete för att hjälpa elever att nå en god läsutveckling. Läraren undervisar för närvarande i årskurs 1, vilket är en passande årskurs för att kunna besvara studiens frågeställningar, eftersom tidiga insatser kan vara avgörande för elever i lässvårigheter. Valet av elev baserades i sin tur på den grupp, bestående av sex elever, i lärarens klass som är i behov av specialundervisning på grund av sin läsning. Två av de sex utskickade missivbrevet kom tillbaka med vårdnadshavarens godkännande inom

tidsangivelserna, vilket resulterade i ytterligare ett naturligt urval. En av dessa elever blev sedan slumpvis vald som informant via namndragning.

3.3 Tillvägagångssätt

I det inledande skedet kontaktades den utvalda läraren samt specialpedagogen. Efter att de godkänt att delta i studien kontaktades även skolans rektor. Det gjordes för att säkerställa att det var möjligt att få genomföra studien på den berörda skolan och med de utvalda respondenterna. Efter att ha fått bekräftat att det gick bra att utföra min studie på skolan och lärarna hade tackat ja till att medverka utformades ett missivbrev. Missivbrevet skickades sedan ut till vårdnadshavarna vars barn befinner sig i lässvårigheter och därför får specialundervisning. I missivbrevet informerades vårdnadshavarna om studiens syfte och att deltagandet är frivilligt, vilket också innebär att deras barn när som helst kan välja att avbryta intervjun. De blev också informerade om att alla respondenter, skolan samt staden kommer att behandlas anonymt och att informationen endast kommer att användas i forskningssyfte (se bilaga A), detta i enlighet med Vetenskapsrådets (2002:7ff) informations-, samtyckes-, konfidentialitets- och nyttjandekrav. Medverkande lärare fick ta del av samma information gällande Vetenskapsrådets (2002:7ff) etiska regler men via mailkontakt.

För att få svar på undersökningens frågeställningar utformades en intervjuguide för respektive deltagare (se bilaga B). Samtliga intervjuer spelades in med hjälp av en mobiltelefon och transkriberades sedan för att utgöra studiens material. Transkriberingen baserades på två metoder som Norrby (2014:103) benämner som en förening mellan en standardmetod och en förenklad metod. Det innebär att texten är detaljerat avskriven på talspråk med syftet att återge samtalet på ett så korrekt sätt som möjligt, men talets rytm och melodi återges inte. Pauser har däremot inkluderats i transkriberingen av elevintervjun eftersom det är av betydelse i analysen (a.a.). Vid alla intervjutillfällen togs hänsyn till de forskningsetiska principerna som Vetenskapsrådet (2002) utformat och allt inspelat material raderades efter genomförd analys. Varje del av materialet, alltså varje intervju, analyseras individuellt för att kunna synliggöra respondenternas egna uppfattningar om problemet, men även hur de samarbetar med varandra. Målet är att få en fördjupad förståelse och respondenternas egna upplevelser gällande problemformuleringarna.

3.4 Metod- och materialkritik

En nackdel med att ha det fenomenologiska perspektivet som metodologisk utgångspunkt är att representativiteten är låg (Denscombe, 2009:122), men på grund av tids- och utrymmesskäl blev det en nödvändighet att begränsa antalet respondenter. Syftet med studien är, som tidigare nämnts, även att få en fördjupad kunskap om en specifik enhet. Stukát (2005:39) menar att få respondenter är att föredra när en djupare intervju ska genomföras eftersom transkriberingstiden är så omfattande att analysen annars riskerar att bli ytlig.

Att använda intervjuer som metod har också sina nackdelar. Denscombe (2009:260ff) menar, likt Stukát (2005:39), att den transkribering och det analysarbete som tillkommer efter avslutade intervjuer är en tidskrävande process. Semistrukturerade intervjuer bjuder även in till öppna, subjektiva svar vilket innebär att jag enbart får reda på hur lärarna säger att de arbetar, inte hur de faktiskt gör eftersom jag inte utför någon kompletterande observation.

Eleven i årskurs 1 är så pass tidigt i sin läsutveckling att ett dåligt självförtroende inför läsning inte har hunnit utvecklas och klyftan till kamraterna har inte hunnit växa sig så stor. För att lyckas nå en elev som har hamnat i Matteuseffektens onda cirkel hade det därför passat att utföra studien med en elev som går i årskurs 3.

4 Resultat

I detta kapitel presenteras resultatet av de tre genomföra intervjuerna individuellt efter de svar som framkommit från varje respondent. Citationstecken markerar direktcitat i texten som annars är en sammanställning av intervjuerna. Slutligen görs en analys där intervjuerna knyts samman.

4.1 Lärarens arbete

Efter 25 år som verksam lärare och många möten med elever i lässvårigheter har läraren utformat ett arbete med läsning som bedrivs på samma vis oavsett vilken läsförmåga eleven besitter. Läraren menar att det är viktigt att alla elever är med och bidrar, att alla elever läser, för att visa att allas läsning är lika mycket värd. Det finns ingen förtjänst med att låtsas att alla kan läsa eftersom eleverna ändå är väldigt medvetna om vilka av klasskamraterna som är duktiga läsare. Att låtsas som motsatsen blir därför inte rätt. För att få ett öppet och tillåtande klimat i klassrummet är det viktigt att lyfta det som eleverna är bra på och belysa att alla är bra på olika saker. Läraren säger ”att stötta och

hjälpa eleverna framåt i sin läsning är jätteviktigt, men de måste träna. Det finns ingen genväg”. När läraren berömmar en text som eleven fått träna på, som exempelvis läsläxan, beröms inte hela texten utan små detaljer för att visa uppmärksamhet och omtanke. Ett sådant bemötande gällande läsningen märker eleverna och det sänder signaler om att det är viktigt att kunna läsa. Det är däremot viktigt att komma ihåg att inte kräva det omöjliga av eleverna. Läraren förklarar att:

Allas lästrappa är olika brant, vissa rusar upp medan några står still på trappstegen och har stora svårigheter. Det blir som att steget till nästa trappsteg är jättehögt, men ett sådant stort kliv kanske följs av flera ministeg.

(Läraren)

Läraren menar att det tyvärr bara är träning och vilja som ger resultat när det gäller läsutvecklingen. Målet är ”inte heller bara att eleverna ska kunna läsa, de ska ju blir trygga, stabila läsare också så att läsningen flyter på oberoende av sammanhanget”.

Det framkommer även under intervjun att möjligheterna att hjälpa elever i lässvårigheter i klassrummet är begränsande. En avgörande faktor är antalet elever som har svårigheter med sin läsning, eftersom det är problematiskt att räkna till som ensam lärare. Att inte hjälpa elever som ber om hjälp med läsning av långa, svåra ord eller instruktioner snabbt, utgör en svårighet för läraren. Tiden till att finnas som stöd när eleven själv bearbetar och läser texten är begränsad eftersom en lärare måste vara tillgänglig till många fler. Läraren beskriver att:

De behöver den träningen, speciellt elever i lässvårigheter som behöver möta ett ord fyrtio gånger gentemot elever som har lätt för läsningen som enbart behöver möta ett ord tio gånger. Det är också faran med de här eleverna eftersom de behöver ju så enormt mycket mer och man gör ju inte saker som man tycker är jobbigt, utan saker som man har lätt för. Belöningar som exempelvis klistermärken är också något som är svårare att ge i ett klassrum med många elever och som gör att man känner att man inte riktigt räcker till.

(Läraren)

Samarbetet med specialpedagogen utgör då en stor hjälp och tiden som eleverna får spendera där är nödvändig. Att få den hjälpen när eleverna är små är värdefullt, speciellt i läsning. Med åldern blir elever i lässvårigheter bättre på att lära sig strategier för att

undvika läsningen och istället lägga energi på att låtsas kunna läsa. Grundarbetet och den genuina lästräningen behöver därför genomföras i årskurs 1 och 2. Det finns även elever som kämpar med läsningens alla delar. Trots stora ansträngningar är det alltid någon del som är problematisk, vilket medför att dessa elever aldrig når riktigt fram. ”Då känns allt prat kring att träning ger färdighet som en lögn”, säger läraren.

Läraren beskriver vikten av att anpassa texterna:

Vid högläsning exempelvis gäller det att ha läst texten i förskott och välja vilken elev som ska läsa slumpvis, aldrig i den ordningen som de sitter. Väljs elev slumpvis riskerar inte en elev i stora lässvårigheter att få meningen med de svåraste och längsta orden, för det fungerar inte att plötsligt hoppa över den eleven och gå vidare till nästa.

(Läraren)

Ett sådant beteende skulle tydligt signalera låga förväntningar och en tro på att eleven inte har förmågan att lyckas. Läraren konstaterar att ”det gäller att komma på saker som funkar i det som inte funkar”.

Läraren beskriver att eleven som deltar i denna studie har stora lässvårigheter och problem med att hitta ljuden så pass snabbt som läsningen kräver. Enskilt, bokstav för bokstav, kan eleven ljuda, men det gäller även att kunna ändra ljud i munnen. Eleven har även minnessvårigheter som ”ställer till det rejält”. En förmåga att urskilja vissa ordbilder och mönster har utvecklats, till skillnad mot tidigare då eleven enbart mindes småord som ”en” och ”och”. ”Eleven är väldigt noga med att det ska blir rätt och riktigt när man ska lyssna, men om det dyker upp problem innan så sitter eleven och inväntar någon som kan lösa problemet”, berättar läraren. En annan noggrannhet är att uppgifterna ska utföras i den specifika ordningen som de kommer, vilket medför att strategin att läsa vidare tills någon kan hjälpa till inte fungerar. Någon spontan läsning på egen hand sker inte från elevens sida. ”Möjligtvis på lego, leksakstidningar eller annat som kan vara av intresse, men inte böcker”, menar läraren. Eleven har en bra attityd till läsningen än så länge och är noga med läsläxan. Läraren beskriver att ”läsningen flyter på bra, men är relativt ojämn och kräver mycket energi. Somliga dagar går även bättre än andra”. Eleven har inte hamnat i Matteuseffektens onda cirkel än, men läraren menar att ”när halva årskurs två har passerat och klyftan till klasskamraterna blir större kommer det vara tufft att fortsätta träna och träna”. Läraren

hoppas även att eleven ska inse glädjen av att kunna läsa och erbjuder ett stort utbud av bra, lättlästa böcker för att väcka den lusten.

4.2 Specialpedagogens arbete

Med 16 års erfarenhet som specialpedagog och en tidigare bakgrund bestående av ytterligare 14 år som mellanstadielärare finns stor kunskap om arbetet med elever i lässvårigheter och specialundervisningens utformning.

För att få tillgång till specialundervisning i ett tidigt skede görs olika tester redan i förskolan och förskoleklassen, för att se över elevernas språkutveckling. Genom en god kommunikation mellan stadiernas olika lärare blir specialpedagogen medveten om, redan vid skolstart, ifall det är någon elev som har bekymmer med sitt språk eller sin läsning. Specialpedagogen förklarar att ”trots att mognaden sker olika hos eleverna, är det troligt att en elev som har haft bekymmer i förskoleklass kommer att behöva extra stöttning i form av specialundervisning i skolan”.

Vid skolstart undersöks alla elevers attityder till läsning, antalet bokstäver som de kan och deras medvetenhet gällande bokstavsljuden. När det gäller den fonologiska medvetenheten och hur långt eleverna kommit med sin läsning säger specialpedagogen att:

Spridningen ofta är stor, men om exempelvis en elev inte har kunskap om någon av bokstäverna blir det ett tydligt varningstecken. När cirka halva höstterminen av årskurs 1 har gått så sätts extra resurser in vid behov.

(Specialpedagogen)

Skulle dessa resurser inte vara tillräckliga genomförs en intensivträningsperiod under vårterminen. Det innebär att specialpedagogen träffar, i bästa fall en elev annars en liten grupp, 30 minuter varje dag under åtta veckors tid. Arbetet består då till största delen av kopplingen mellan fonem och grafem, alltså ljud och bokstav, att utveckla den ortografiska helordsläsningen, läsflyt och läsförståelsestrategier. Specialpedagogen fastslår att ”ett sådant intensivt arbete brukar ge goda resultat”.

Tillsammans med läraren erbjuds många tillfällen till läsning och ett stort utbud av bra, roliga och passande böcker finns tillgängliga. För att väcka ett intresse för läsningen används högläsning som ett frekvent inslag i undervisningen. Att få en sådan gemensam läsoplevelse som innefattar en tillhörande kommunikation med en elev är

viktigt, eftersom att sådana situationer ofta ersätts med en film eller en ljudbok i hemmen.

Spel är ett vanligt förekommande inslag i intensivträningen som gör läsinläringen rolig. Då läser eleverna omedvetet trots att de ibland har uppfattningen att de inte kan. Uppmuntran och förväntningar på att eleven kommer att lära sig präglar undervisningen och för att eleverna ska känna att läsningen förbättras används även upprepad läsning. Samma text läses flera gånger för att bygga upp ett flyt och en säkerhet. Ett stapeldiagram förs över hur lång tid texten tar att läsa från den första gången till den sista. Det blir ett konkret sätt för eleverna att se sin förbättring och att de blir bättre läsare.

Sådana här konkreta sätt att visa att vi övar och det går bättre och bättre, du blir duktigare och duktigare. Ju bättre det går, desto roligare blir ju också läsningen.

(Specialpedagogen)

Läsningen ska även ske på en nivå som är lite för lätt för att eleven ska få upp ett läsflyt och ett bättre självförtroende gentemot läsningen. Det resulterar även i mycket träning som är viktigt för elever i lässvårigheter.

Eleven har enligt specialpedagogen precis knäckt läskoden, men minnessvårigheter utgör ett stort hinder eftersom det skapar problem med att komma ihåg bokstäverna och bokstavsljuden. Att ljudning måste ske har eleven kommit till insikt med, men det fungerar inte på egen hand. Specialpedagogen förklarar att "eleven behöver bli påmind om hur det går till, hur ljuden låter och vilka bokstäverna är. Det gäller även vanliga bokstäver så som e och a". Trots det har bokstavskänningen ökat hos eleven sen skolstarten och framstegen blir tydliga, även om det går långsamt och kräver mycket ansträngning. Att ljuda ihop ord på fler än fem bokstäver är för tidskrävande, vilket resulterar i att eleven får börja om från början igen. "Med ett så mödosamt jobb för så lite utdelning får eleven ingen glädje av sin läsning för tillfället, utan störst glädje ger högläsningen", anser specialpedagogen.

"Självförtroendet är bra och eleven besitter nog en rätt så god självbild med en bra och positiv uppfattning om sig själv", berättar specialpedagogen. Självförtroendet är jätteviktigt för all inläring, så även läsinläringen, och det gäller att få känna att man kan. Framgång föder framgång. Eleven har däremot stora svårigheter och det gäller att inte förlora motivationen. Specialpedagogen menar att "eleven troligtvis inte är medveten om att andra elever kommit längre i sin läsutveckling än så länge, som väl

är”. Eleven visar samarbetsvilja och gör det som begärs om rätt förutsättningar ges. Det innebär exempelvis vuxenstöd eftersom eleven inte är självgående, utan hamnar någon annanstans i tankarna om ingen finns bredvid. I sådana situationer undviker eleven inte heller läsning via olika strategier utan utför uppgifterna korrekt. Däremot sker ingen läsning spontant eller på egen hand eftersom eleven inte befinner sig där riktigt än. Det är därför viktigt att arbeta med elevens motivation och förmedla förväntningar och en tro på att eleven kan lyckas.

4.3 Elevens syn på sin lässituation

Eleven har en positiv attityd till läsning och säger sig alltid ha haft det. Eleven anser däremot att läsningen varierar, vissa gånger går det bättre än andra. Efter en lång eftertänksamhet ansåg eleven att det inte är några problem med att förstå olika texter, men om så inte är fallet så väljer eleven att fråga någon. Tillfällen då eleven läser i skolan beskrivs som ”... eh... när vi är i grupprummet och lite så”. Tyst läsning anser eleven känns ”... tyst och skönt”, men när det gäller högläsning uttryckte eleven ingen egentlig åsikt. Frågan om hur det känns när läraren läser högt besvarades enbart med ett tveksamt ”ja”. Eleven upplever att både läraren och specialpedagogen tycker att läsningen går bra. Arbetet hos specialpedagogen beskriver eleven som roligt och att de ”eh... skriver lite och bokstäver. Ibland får vi saker... när vi har jobbat bra.”. Det som eleven beskriver som extra roligt är också just att ”skriva... få saker...”.

5 Analys

Eftersom jag hade en god kännedom om eleven sedan tidigare, gick jag automatiskt in med vissa föreställningar om vilka svar som skulle levereras. De föreställningarna visade sig vara långt ifrån det faktiska resultatet. Att eleven hade stora svårigheter med sin läsning var jag medveten om, men när intervjun var igång svarade eleven ”bra” på nästan samtliga frågor gällande hur läsningen upplevs. Eleven kände själv att läsningen gick bra, att läraren och specialpedagogen tyckte att det gick bra och att det alltid har känts bra att läsa. Svaren var fåordiga och präglades av en stor eftertänksamhet och ett otydligt tal. Det gav intrycket av att eleven funderade ut vilket svar som skulle låta bra eller försökte dölja svaret bakom ett otydligt uttal, som om svaren kunde vara rätt eller fel. Kanske utgör förnekandet av lässvårigheterna en försvarsmekanism som eleven såg som en möjlig utväg ur en jobbig situation.

När intervjufrågan som rör arbetet hos specialpedagogen ställdes gällande vad de brukar göra under den tid som de spenderar där svarade eleven att de brukar skriva, arbeta med bokstäver och få belöning om de har arbetat bra. Eleven uttryckte att arbetet var roligt, men när sedan en följdfråga kom som handlade om vad som var extra roligt svarar eleven enbart att skriva och att "få saker". Eleven utelämnar läsningen helt och kan inte beskriva några särskilda tillfällen i skolan som består av läsning. Eleven väljer istället att vid båda tillfällena fokusera på skrivning och belöning. Att eleven vid två tillfällen återgår till belöning kan bero på att yttre motivation driver eleven framåt.

Lärarna har positiva förväntningar på att eleven kommer lyckas med sin läsning, förväntningar som också tydligt har avspeglats på eleven. Det finns också en ärlighet mot eleven när både läraren och specialpedagogen uttrycker att läsning är en färdighet som kräver träning och vilja för att utvecklas, men att de finns där för att hjälpa till och stötta. Läraren säger:

Tyvärr kan inte jag trola. Det enda som funkar är träning och det är just vid träningen som vi hjälper dig. Tränar du, så stöttar vi.

(Läraren)

Det som läraren beskriver kan vara en bidragande faktor till att eleven trots allt har en god självbild om sin läsning i dagsläget som visar sig i elevens tålamod och ansträngning. Lärarnas åsikter kring elevens läsning skiljer sig däremot åt från elevens egna uppfattningar. Trots vilja och ansträngning så är eleven i behov av vuxenstöd större delen av tiden och det blir en utmaning att inte lotsa eleven genom att hjälpa till för mycket. Båda lärarna ger uttryck för det hårda arbete som eleven lägger ned, men även hur minnessvårigheter skapar ytterligare besvär. Specialpedagogen beskriver elevens minnessvårigheter på följande vis:

Det går ganska bra att ljuda ihop ord med kanske tre bokstäver, men blir det fem bokstäver så kommer eleven inte riktigt ihåg hur det började. Det tar för lång tid. Innan eleven har ljudat ihop alla bokstäverna så har eleven glömt hur ordet började. Så då får eleven liksom börja om igen.

(Specialpedagogen)

Det finns tydliga kopplingar mellan det som specialpedagogen beskriver gällande elevens minnesproblem och ett överbelastat korttidsminne. Troligtvis får eleven lägga

all sin energi på att tyda bokstäverna i varje ord, vilket orsakar att ingen övrig företeelse, så som förståelse, kan registreras. Informationen försvinner även direkt eftersom uppmärksamheten endast är lagd på en enskild bokstav åt gången. Enligt lärarens beskrivning är eleven även noga med att utföra uppgifterna rätt och ett sådant fokus på detaljer kan innebära att eleven har drabbats av tunnelseende. Det har givetvis en negativ inverkan på läsutvecklingen, men trots detta och andra lässvårigheter så som förväxling av bokstäver och bokstavsljud, oautomatiserad avkodning och energibrist, undviker eleven inte att läsa med hjälp av några strategier. Läraren förklarar att strategier ofta utvecklas i senare årskurser.

Ju äldre de blir ju duktigare blir de på att lägga energin på att låtas kunna läsa. De lär sig strategier för att undvika läsningen... och det är ju verkligen sorgligt! Så man har nästan bara ettan och tvåan på sig för den genuina träningen. Grundarbetet.

(Läraren)

Eftersom eleven går i årskurs 1 och fortfarande befinner sig, liksom sina klasskamrater, i ett tidigt skede i läsutvecklingen är eleven inte medveten om bredden av sina svårigheter ännu. Om läget inte förändras kommer eleven märka hur klyftan mellan kamraternas läsfärdigheter och den egna bli större och större. Då ökar även risken för att strategier utvecklas som senare kan leda till Matteuseffektens onda cirkel. Men i och med att eleven har fått stöd och tillgång till specialundervisning i tidig ålder är det möjligt att Matteuseffektens onda cirkel till och med skulle kunna undvikas.

I mycket av den litteraturen som jag har tagit del av under arbetets gång har jag kunnat läsa om att elever i lässvårigheter känner att skoltiden är en jobbig period präglad av ångest och oro, att prestationskrav mynnar ut i avsaknad av ansträngning och att självbilden hos dessa elever försämras. Listan på negativa faktorer kan göras lång. Det blev också en sådan bild av eleven som jag hade förväntat mig att möta när jag gick ut för att genomföra min intervju. Det jag möttes av var däremot en elev som har en positiv inställning till sin läsning, men även till skolan. Det trygga, öppna och ärliga klassrumsklimatet har en värdefull effekt på elevens motivation och självkänsla. Läraren ”hoppas att de här eleverna ska inse glädjen av att kunna läsa” och med ett sådant arbete som utförs för att hjälpa eleven, tror jag att den glädjen kommer att hittas, om den inte redan infunnit sig.

6 Diskussion

Syftet med undersökningen var att studera hur en lärare och en specialpedagog samarbetar för att motverka att en elev i lässvårigheter hamnar i Matteuseffektens onda cirkel samt hur en elev i lässvårigheter upplever sin lässituation. Fallstudien belyser ett vanligt förekommande problem ute i verksamheten, och djupintervjuer fångar hur situationen upplevs av alla berörda parter.

Resultatet visade att eleven inte utvecklat något dåligt självförtroende mot läsning trots sina relativt omfattande lässvårigheter. Tillsammans erbjuder läraren och specialpedagogen ett adekvat stöd som utgör förutsättningar för att utveckla elevens läsning via vägledning om språkliga redskap, likt Vygostkijs (Säljö, 2010:183ff) teori. Efter att tester och kartläggning gjorts sattes extra resurser in tidigt, vilket resulterat i anpassade uppgifter på en lämplig nivå. Med möjligheten att få 30 minuters specialundervisning om dagen får eleven även mer tid till att utföra uppgifterna i ett passande tempo.

Druid Glentow (2006:18–19) beskriver att det inte ska finnas brist på tid och stöd i klassrummet, men detta är en stor utmaning för en ensam lärare i en klass (a.a.). Med begränsade möjligheter i klassrummet och en känsla av att inte räcka till utgör tiden hos specialpedagogen inte bara en hjälp för eleven utan även för läraren. I och med att eleven går från den ordinarie klassrumsverksamheten för tid med specialpedagogen använder de det kategoriska perspektivet (jfr Sandström Kjellin, 2002:5). Det beror på att undervisningen inte skulle stimulera läsutvecklingen i den mån som krävs, vilket bidrog till att extra insatser sattes in för att eleven ska få möjlighet att nå målen. Den specialpedagogiska undervisningen stöds därför i skollagens kapitel 3, paragraf 7 (Skollagen, 2010:800). Trots att eleven får möjlighet att spendera mycket tid hos specialpedagogen via intensivträningen, kommer ytterligare tid att behövas. Eleven i studien, tillsammans med många andra elever, behöver tillgång till mer intensivt stöd än vad som ofta är möjligt på skolorna. Specialpedagogens tid räcker inte till och därför behöver fler anställas. Alternativt behövs fler resurslärare i klassrummen för att möjliggöra mer tid per elev för läraren och större utvecklingsmöjligheter för eleverna.

För att motivera eleven erbjuder läraren och specialpedagogen många tillfällen till läsning, såväl tystläsning som högläsning. Det finns en mängd böcker på lämpliga nivåer att välja mellan. Även spel och konkreta bevis på att en läsutveckling sker används för att driva eleven framåt i sin läsning. Enligt Seligman (1991:221) kan sådana

bevis motverka negativa tankar om prestationerna och alltså bidra till en ökad motivation (a.a.).

Genom det adekvata stödet och motivationsarbetet har lärarna arbetat för att undvika att eleven ska hamna i en ond cirkel. Eleven uppvisar kanske därför en god självbild och samarbetsvilja. Att eleven inte ännu är medveten om omfattningen av sina läsproblem är i situationen en gynnsam faktor för att bibehålla elevens motivation och positiva inställning till läsning.

Under arbetets gång har funderingar om Matteuseffektens goda och onda cirklar vuxit fram. En elev som har en lyckad läsinläring hamnar i Matteuseffektens goda cirkel. Positiv respons och höga förväntningar uppmuntrar eleven att ta sig an uppgifterna med tålmodighet, engagemang och med en känsla av att inläringstillfället kommer att bli lyckat (Taube, 2007b:92). Alla ovan nämnda faktorer stämmer även in på eleven som deltagit i den här studien, förutom det faktum att läsinläringen inte varit lyckad utan är, och kommer troligtvis fortsätta att vara, en kamp. Är det möjligt att en elev i omfattande lässvårigheter kan hamna i en god cirkel? Det är något som jag inte lyckats finna något svar på och som kan vara värt att undersöka vidare. Om en elev hamnar i Matteuseffektens goda eller onda cirkel kanske inte alls avgörs av en lyckad eller misslyckad läsinläring, utan av omgivningens reaktioner.

6.1 Vidare forskning

Det skulle vara intressant att undersöka om en elev i lässvårigheter kan hamna i Matteuseffektens goda cirkel med hjälp av höga förväntningar och positiv respons från omgivningen.

En annan viktig faktor att ta hänsyn till när det gäller motivation, förväntningar och en elevs självförtroende inför läsning är hemmet. För vidare forskning skulle det därför vara intressant att undersöka vårdnadshavarnas inverkan på eleven och även inkludera dem i studien via intervjuer.

Eftersom Matteuseffekten ofta drabbar elever i senare årskurser, skulle en liknande undersökning i exempelvis årskurs 3 utgöra ett bra komplement. Ytterligare ett förslag är att genomföra en uppföljning på samma elev som deltagit i den här studien två år senare för att se vilken utveckling som skett.

Referenser

- Bibelsällskapet (1999). *Bibel, 2000*. Örebro: Libris.
- Denscombe, Martyn (2009). *Forskningshandboken: för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. 2. uppl. Lund: Studentlitteratur
- Druid-Glentow, Birgit (2006). *Förebygg och åtgärda läs- och skrivsvårigheter: metodisk handbok*. 1. uppl. Stockholm: Natur och kultur
- Elbro, Carsten (2004). *Läsning och läsundervisning*. 1. uppl. Stockholm: Liber
- Jenner, Håkan (2004). *Motivation och motivationsarbete*. Kalmar: Lenanders grafiska AB. Tillgänglig på internet.
- Nilholm, Claes (2012) <http://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning/amnen-omraden/specialpedagogik/relationer-larande/negativ-sjalvbygg-hinder-1.168362>
Hämtad: 2015-04-07
- Norrby, Catrin (2014). *Samtalsanalys: så gör vi när vi pratar med varandra*. 3., [rev.] uppl. Lund: Studentlitteratur
- Sandström Kjellin, Margareta (2002). *Läsutveckling i ett helhetsperspektiv: fjorton barns läsutveckling under första och andra skolåret*. Diss. Stockholm : Univ., 2002
- Sandström Kjellin, Margareta (2004). *Läsutveckling hos barn*. Solna: Ekelund
- Seligman, M.E.P. (1991). *Learned Optimism*. New York: Knopf.
Tillgänglig på internet.
- Skollagen (2010:800). *Svensk författarsamling*. Utbildningsdepartementet. Tillgänglig på internet. Hämtad: 2015-05-12
- Smith, Frank (2000). *Läsning*. 3., [dvs 2.] [omarb. och utvidgade] uppl. Stockholm: Liber
- Stanovich, Keith E. (2000). *Progress in understanding reading: scientific foundations and new frontiers*. New York: Guilford
- Taube, Karin (1988). *Reading acquisition and self-concept*. Diss. Umeå : Umeå universitet, 1988. Tillgänglig på Internet. Hämtad: 2015-04-05
- Taube, Karin (2007a). *Barns tidiga läsning*. Stockholm: Norstedts akademiska förlag
- Taube, Karin (2007b). *Läsinlärning och självförtroende: psykologiska teorier, empiriska undersökningar och pedagogiska konsekvenser*. 4. uppl. Stockholm: Norstedts akademiska förlag
- Taube, Karin (2014). <http://biblioteksbladet.se/2014/02/28/sjalvfortroende-ar-a-och-o/>
Hämtad: 2015-04-06
- Vetenskapsrådet (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk samhällsvetenskaplig forskning*. Vällingby: Elanders Gotab. Tillgänglig på Internet.
- Westlund, Barbro (2009). *Att undervisa i läsförståelse: lässtrategier och studieteknik för de första skolåren*. 1. utg. Stockholm: Natur & kultur

Bilaga A Missivbrev

Hej!

Mitt namn är Sofia Jonesjö och jag går min sista termin på Linnéuniversitetets grundlärarutbildning F-3. Jag har precis påbörjat mitt sista examensarbete vars syfte är att undersöka hur en lärare och en specialpedagog samarbetar för att motivera en elev vars bristande läsförmåga har lett till dåligt självförtroende inom läsning samt hur eleven själv upplever sin lässituation. För att få svar på mina frågeställningar och få allas perspektiv har jag valt att utföra intervjuer med en lärare, en specialpedagog samt en elev.

Vid intervjutillfället kommer ljudupptagning att göras, för att sedan transkriberas och slutligen raderas. Delar av intervjun som anses vara betydelsefulla för forskningen kommer att finnas skrivna som exempel i mitt examensarbete. Medverkande lärare, specialpedagog, elev, skola och stad kommer givetvis att hållas anonymt och att delta i denna studie är helt frivilligt. Eleven kan därför välja att avsluta samtalet när som helst.

Jag ber nu om tillstånd till att låta ert barn få delta i undersökningen. Tiden är tyvärr väldigt begränsad så jag ber därför att ni fyller i formuläret nedan och lämnar det på skolan senast fredagen 24/4. Hör gärna av er om ni har några frågor!

Telefonnummer: 0707286446

Mail: sj222ev@student.lnu.se

Tack på förhand!

Sofia Jonesjö

Elevens namn: _____

Eleven får delta i studien

Eleven får inte delta i studien

Vårdnadshavarens underskrift: _____

Namnförtydligande: _____

Bilaga B Intervjufrågor

Lärare

- Hur länge har du arbetat som lärare?
- Hur arbetar du för att motivera elever som befinner sig i lässvårigheter och som har låg tilltro till sin egen förmåga att lyckas?
- Hur upplever du dina möjligheter att hjälpa elever i lässvårigheter i klassrummet?
- Hur samarbetar du tillsammans med specialpedagogen för att motivera elever med dåligt självförtroende i läsning?
- Hur läser eleven enligt dig?
- Vad upplever du att du visar för förväntningar på eleven?
- Läser eleven aktivt vid tyst läsning i klassrummet?
- Väljer eleven spontant att läsa på egen hand?
- Vilken attityd har eleven till läsning?

Specialpedagog

- Hur länge har du arbetat som specialpedagog?
Vad krävs för att få tillgång till specialundervisning i ett tidigt skede?
- Hur samarbetar du tillsammans med läraren för att motivera elever med dåligt självförtroende i läsning?
- Hur läser eleven enligt dig?
- Vad upplever du att du visar för förväntningar på eleven?
- Vilken attityd har eleven till läsning?

Elev

- Hur tycker du att det är att läsa?
- Hur tycker du själv att du läser?
- När läser du i skolan?
- Hur känns det när du läser tyst i bänkboken?
- Brukar du förstå det du läser?
- Vad gör du om du inte förstår?
- Hur tycker din lärare att du läser?
- Hur känns det när din lärare läser högt?
- Vad brukar du göra hos specialpedagogen?
- Hur tycker du att det är hos specialpedagogen?
- Hur tycker specialpedagogen att du läser?