

EN VÄG MOT ETT KLASSRUM FÖR ALLA

- EN KVALITATIV STUDIE OM
DIFFERENTIERAD UNDERVISNING FÖR
ÖKAD LÄSFÖRSTÅELSE I F-3

Avancerad nivå
Pedagogiskt arbete

Ann-Sofie Abrahamsson
Erica Hjertén Bosch

2024-LÄR1-3-A04



HÖGSKOLAN I BORÅS

Program: Grundlärarutbildning med inriktning mot arbete i förskoleklass och grundskolans årskurs 1–3, HT 2020

Svensk titel: En väg mot ett klassrum för alla - en kvalitativ studie om differentierad undervisning för ökad läsförståelse i F-3

Engelsk titel: A Path Towards Inclusive Classrooms - A Qualitative Study on Differentiated Instruction for enhanced reading comprehension in grades F-3

Utgivningsår: 2024

Författare: Abrahamsson, Ann-Sofie och Hjertén Bosch, Erica

Handledare: Loenheim, Lisa

Examinator: Frostlund, Jörgen

Nyckelord: Differentierad läsundervisning, läsförståelse, klassrumsmiljö, variationsteori

Sammanfattning

I dagens skola, med sjunkande resultat i läsförståelse (Skolverket 2023), måste man tänka på att hitta olika sätt att få elevernas läsförståelse att öka. Denna studie visar på att det finns flera olika aspekter som påverkar elevernas lärande och läsutveckling. Syftet med studien är att undersöka hur lärares läsundervisning anpassas efter alla elevers individuella förutsättningar, hur lärarna utformar klassrumsmiljön för att stimulera elevernas lärande samt att undersöka hur lärare ser på differentierad undervisning. Syftet undersöktes genom följande frågeställningar: Hur ser lärare på begreppet differentierad undervisning? Hur manifesteras deras syn på differentierad undervisning i läsundervisningen? Hur arbetar lärare med att utforma en klassrumsmiljö som utvecklar elevers lärande och läsutveckling?

Resultatet indikerar att lärare försöker arbeta differentierat men att det sker på lite olika sätt. Trots att lärarna hade olika definitioner av begreppet visade det sig att de fortfarande jobbade med att anpassa material och uppgifter efter elevernas individuella behov. Det framkommer också att lärarna har olika didaktiska strategier till exempel fokus på ordförståelse och kontinuerligt arbete med läsläxor för att utveckla elevernas läsförståelseförmåga, däremot visar de didaktiska strategierna inte på någon differentierad undervisning. Utöver detta presenteras hur lärarna arbetade med och utformade klassrumsmiljön för att utveckla elevernas lärande. Beroende på hur klassrummet var utformat kunde det ha både positiva och negativa effekter på elevernas lärande beroende på den aktuella elevgruppen. Vår studie visar att det behövs mer kunskap om differentierad undervisning samt om klassrumsmiljöns betydelse för elevers prestationer.

Förord

Vi vill först och främst tacka vår engagerade handledare, Lisa Loenheim, för råd och stöttning som främjat vår arbetsprocess. Vi vill även rikta ett tack till de deltagande lärarna som medverkade i studien. För att underlätta vårt arbete och se arbetsprogressionen har vi valt att arbeta i ett gemensamt Google Drive dokument. Vi har arbetat en del enskilt men genom att ha ett gemensamt dokument har vi kunnat bolla idéer och läsa varandras delar. Utöver detta har vi setts på zoom varje dag för att stämna av med varandra, hur långt vi kommit, hur dagens arbete ska läggas upp samt om textens innehåll saknar något. Utöver detta har vi haft handledarträffar och arbetat på Högskolan i Borås vid några tillfällen. Vår studie genomfördes med en kvalitativ analys i form av observationer och intervjuer. Det var ett intressant och givande sätt att utföra en studie på. Detta sätt att arbeta var dock väldigt tidskrävande när allt material skulle transkriberas och sammanställas. Avslutningsvis har studien gett oss nya insikter som vi kommer ta med oss i vår framtida yrkesprofession.

Ann-Sofie Abrahamsson & Erica Hjertén Bosch

INNEHÅLLSFÖRTECKNING

1. Inledning	1
1.1 Syfte och frågeställning.....	2
1.2 Centrala begrepp.....	3
2. Tidigare forskning	4
2.1 Avkodning - en förutsättning för läsförståelse	4
2.2 Betydelsen av utvecklat ordförråd för läsförståelse	5
2.3 Didaktiska strategier för ökad läsförståelse	5
2.4 Differentierad läsundervisning – anpassad undervisning för alla elevers olika behov.....	7
2.5 Lässtöd för att förebygga lässvårigheter	8
2.6 Klassrumsmiljö.....	8
2.6.1 Betydelsen av klassrummets fysiska utformning.....	8
2.6.2 Alfabetstavlor som pedagogiskt verktyg.....	10
2.6.3 Betydelsen av trygghet och relationer i klassrummet	10
3. Teori.....	12
4. Metod	14
4.1 Kvalitativ metod	14
4.1.1 Observation	14
4.1.2 Intervju	14
4.2 Urval	15
4.3 Forskningsetiska överväganden	16
4.4 Metod för analys.....	16
4.5 Studiens validitet och reliabilitet.....	17
5. Resultat.....	18
5.1 Begreppet differentierad undervisning ur lärarnas perspektiv	18
5.1.1 Lärarnas perspektiv på fördelar och nackdelar med differentierad undervisning.....	19
5.1.2 Lärarnas koppling till differentierad undervisning	20
5.2 Didaktiska strategier för ökad läsförståelse	20
5.2.1 Avkodningens betydelse för ökad läsförståelse	21
5.2.2 Ordförståelsens betydelse för ökad läsförståelse	21
5.2.3 Läsläxans betydelse för ökad läsförståelse	22
5.2.4 Motivationens betydelse för ökad läsförståelse	22
5.3 Anpassad undervisning i läsförståelse för alla elevers individuella behov	23
5.3.1 Nivåanpassad undervisning för ökad läsförståelse	23
5.3.2 Elevers individuella behov - utifrån läroplanens krav	24
5.3.3 Lässtöd - för elevers individuella behov	25
5.4 Klassrumsmiljöns betydelse för goda prestationer i läsundervisningen	25
5.4.1 Väggarnas inredning i klassrummet och dess påverkan på elevers lärande och läsutveckling	25
5.4.2 Vikten av elevers placeringar i klassrummet - ur lärarnas perspektiv	26
5.4.3 Trygghet i klassrummet essentiellt för elevers lärande.....	27
5.5 Sammanfattning	28
6. Diskussion	30

6.1 Resultatdiskussion	30
6.1.1 Läraernas syn på begreppet differentierad undervisning	30
6.1.2 Den differentierade undervisningens manifestation i läsundervisningen	31
6.1.3 Klassrumsmiljöns påverkan på elevers prestationer	31
6.2 Metoddiskussion	32
6.3 Vidare forskning.....	33
6.4 Didaktiska implikationer	34
6.5 Slutsats	34
<i>REFERENSER</i>	<i>35</i>
<i>BILAGOR</i>	<i>38</i>
Bilaga 1 - Observationsprotokoll	38
Bilaga 2 - Intervjufrågor	41
Bilaga 3 - Samtyckesblankett	42

1. INLEDNING

I den här studien kommer vi undersöka differentierad läsundervisning i förskoleklass och årskurs 1–3. Differentierad undervisning innebär att innehållet anpassas genom att man erbjuder eleverna olika metoder för att ta till sig kunskapen i ämnet. Wallberg (2019, s. 12–14) menar att differentierad undervisning inte är detsamma som individualiserad undervisning. Den individualiserade undervisningen lägger fokus på den enskilda eleven utan delaktighet som exempelvis undervisning i ett annat rum, bakom en skärm och så vidare. Den differentierade undervisningen fokuserar på att få den enskilda eleven delaktig i undervisningen tillsammans med övriga elever. Det kan ske med hjälp av exempelvis lättare nivåer på texter, lättare nivåer på uppgifter och så vidare, men utgångspunkten är ändå att arbeta med samma innehåll för att skapa delaktighet i klassen.

I 1 kap. 4 § av Skollagen (SFS 2010:800) kan man läsa att undervisningen ska gynna alla elevers utveckling och lärande enligt följande:

”Utbildningen inom skolväsendet syftar till att barn och elever ska inhämta och utveckla kunskaper och värden. Den ska främja alla barns och elevers utveckling och lärande samt en livslång lust att lära. [...] I utbildningen ska hänsyn tas till barns och elevers olika behov. Barn och elever ska ges stöd och stimulans så att de utvecklas så långt som möjligt. En strävan ska vara att uppväga skillnader i barnens och elevernas förutsättningar att tillgodogöra sig utbildningen.” (SFS 2010:800, 1 kap. 4§).

Utöver detta belyser Skolverket (2022) i *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet: Lgr22* vikten av att lärarna ser till varje enskild individs behov, förutsättningar, erfarenheter och tänkande. Dessutom ska lärarna följa det centrala innehållet för att hjälpa eleverna nå slutmålen i årskurs 3. Kring elevers läsförmåga och läsförståelse skriver Skolverket: ”Gemensam och enskild läsning. Sambandet mellan ljud och bokstav. Strategier för att avkoda, förstå och tolka ord, begrepp och texter” (Skolverket 2022, s. 225). Eleverna ska även kunna återge delar av innehållet i olika texter samt lyssna aktivt och återberätta viktiga delar av ett innehåll.

Westlund (2017 s. 14) betonar vikten av att betrakta elevers olika sätt att lära sig som en tillgång och inte som en nackdel. Författaren menar att man inte kan använda en metod för alla utan metoderna måste anpassas och utvärderas. Elever har olika behov av stöd, både när det gäller vad stödet består av och hur länge de är i behov av stöd. Uppfyller man dessa behov menar Westlund (2017) att man kan uppnå en balanserad läsundervisning.

Vår kunskapsöversikt synliggör forskning som visar att det finns olika tolkningar av vad differentierad undervisning är. Det framkommer även att om man är kompetent inom ämnet differentierad undervisning kopplat till läsundervisning kan detta gynna eleverna med positiva resultat. Kunskapsöversikten visar även på att det finns svagheter inom den differentierade undervisningen kopplat till läsundervisning (Abrahamsson & Hjertén Bosch 2024). Utifrån vår kunskapsöversikt vill vi genom en empirisk undersökning studera läsundervisningen, specifikt läsförståelse som sker i olika klassrum. Vi vill undersöka om lärare arbetar differentierat och

om de gör det medvetet med kompetens inom området. Utöver detta vill vi även se hur lärare applicerar läsförståelseundervisningen i klassrummet till varje enskild individ.

Föreliggande studie om differentierad läsundervisning är särskilt motiverad med tanke på senaste PISA-undersökningen. PISA är en internationell undersökning som syftar till att analysera i vilken grad respektive lands utbildningssystem bidrar till att elever i 15 års ålder är förberedda att möta framtiden. Ett av testen som eleverna gör är ett läsförståelsetest (reading literacy). Enligt Skolverket (2023) är detta PISA:s definition av läsförståelsen:

”Reading literacy handlar om elevers förmåga att förstå, använda, utvärdera, reflektera över och engagera sig i texter för att uppnå sina egna mål, utveckla sina kunskaper och sin potential och för att delta i samhället. Utöver avkodning och ylig förståelse, inbegriper läsning tolkning och reflektion samt förmåga att använda läsning för att uppnå sina mål i livet.” (Skolverket 2022, s.10)

I senaste undersökningen från PISA 2022, deltog drygt 6000 elever i Sverige. De flesta av dem (97 %) gick i åk 9. De resterande eleverna gick i åk 8 eller på gymnasiet. 250 grundskolor och 17 gymnasieskolor ingick i undersökningen. Elevernas prestationer i läsförståelse testades utefter 8 nivåer men resultaten presenteras efter 3 nivåer; under nivå 2, nivå 2–4 och nivå 5 och över. Nivå 2 är den basnivå som anses grundläggande för fortsatt lärande. Resultatet visar att 24 % av eleverna inte når upp till nivå 2 (Skolverket 2023). Det innebär att nästan var fjärde elev har stora brister i läsförståelse idag vilket försämrar deras egen potential samt samhällsutvecklingen. Det är därför av stor vikt att belysa detta samhällsproblem. Detta är en stor anledning till att vi vill göra en studie om läsundervisning. Genom att utföra denna studie vill vi se om lärare anpassar sin läsundervisning till elevers olika behov. Om lärarna anpassar sig till varje enskild elev vill vi få fram hur detta görs med konkreta exempel i en undervisning som är gynnsam för alla elevers läsutveckling.

1.1 Syfte och frågeställning

Syftet med vår studie är att undersöka hur lärare ser på differentierad undervisning samt hur detta manifesteras i klassrummet. Dessutom är vårt syfte att undersöka på vilket sätt lärare arbetar med att skapa en lärorik klassrumsmiljö. Syftet besvaras genom dessa tre frågeställningar:

- Hur ser lärare på begreppet differentierad undervisning?
- Hur manifesteras deras syn på differentierad undervisning i läsundervisningen?
- Hur arbetar lärare med att utforma en klassrumsmiljö som utvecklar elevers lärande och läsutveckling?

Utifrån vår frågeställning har vi valt att fokusera på den delen av läsundervisningen som handlar om läsförståelse.

1.2 Centrala begrepp

Denna studie innehåller ett centralt begrepp som är relaterat till studiens syfte och frågeställningar. Det genomgående begreppet kommer nedan att förklaras.

Differentierad undervisning

Att anpassa undervisningen efter elevernas förutsättningar. Att söka lösningar för var de är i sin utveckling i dagsläget. Exempelvis tempo, nivå, omfång, metod och intresse. Undervisningen ska göra dem delaktiga efter deras förutsättningar, ej exkludera dem med individualiserad undervisning såsom exempelvis andra aktiviteter, eget rum och så vidare (Wallberg 2019, s. 12–16).

Delaktighet

Att skapa delaktighet innebär att utforma en klassrumsmiljö där alla elever känner gemenskap och kan utvecklas kunskapsmässigt utefter sina förutsättningar (Persson 2019, s. 23).

Anpassningar

Alla barn och elever bör erbjudas den vägledning och stimulans de behöver för sitt lärande och personliga utveckling. Målet är att de, utifrån sina individuella förutsättningar, ska kunna utvecklas så mycket som möjligt i enlighet med utbildningens mål. Elever som uppnår målen ska ges vägledning och stimulans för att kunna nå längre i sin kunskapsutveckling (SFS 2010:800, 3 kap. 2§).

2. TIDIGARE FORSKNING

Vi kommer i det här kapitlet börja med att presentera sökprocessen för den tidigare forskningen. Därefter presenteras vad som kännetecknar denna forskning om olika aspekter av läsutvecklingen, såsom avkodning, läsförståelse, lässtöd och ordförståelse följt av vad tidigare forskning säger om differentierad undervisning. Utöver detta kommer vi även redogöra för klassrumsmiljöns betydelse för elevernas läsutveckling.

Relevant forskning har identifierats och analyserats genom systematiska databassökningar och manuella sökningar. De databaser och sökverktyg som har använts i denna studie inkluderar ERIC, Primo, Swepub och Google Scholar. När vi genomförde systematiska databassökningar tillämpade vi de sex steg som beskrivs av Eriksson-Barajas, Forsberg och Wengström (2013, s. 84). I första steget identifierade vi det ämne som skulle undersökas, vilket redan hade gjorts tidigare i studien. I steg 2 definierade vi urvalskriterier för urvalsprocessen. Kriterierna som var relevanta för studien var peer-review, publiceringsår, ämne och språk. Peer-review var ett väsentligt kriterium för inkluderade studier, eftersom vi ställde krav på att forskningen skulle vara vetenskapligt granskad. Publiceringsår var begränsat till 2013 för att inte ha för gammal forskning samt att begreppet differentierad undervisning kommit på senare år. Utöver detta skulle forskningen vara skriven på engelska eller svenska. Därefter, i steg 3, genomförde vi sökningar för att identifiera relevanta artiklar genom både manuella sökningar och databassökningar. Sökningarna gjordes via specifika sökord såsom läsförståelse, differentierad undervisning, reading comprehension och inkluderande undervisning. Sökorden har kombinerats med de booleska operatorerna AND och OR. Steg 4 syftar till att inkludera sökningar efter artiklar som ännu inte var publicerade för att finna pågående forskning. Vi beslutade dock att utesluta detta steg, då vårt huvudfokus var att inkludera forskning som var granskad och fullständig. I steg 5 läste vi igenom väsentliga titlar och sammanfattningar för att göra ett urval av artiklar. Slutligen, i steg 6, granskade vi samtliga artiklar i sin helhet och utförde en kvalitetsvärdering baserad på deras innehåll i form av syfte, resultat och resultatens giltighet.

2.1 Avkodning - en förutsättning för läsförståelse

Avkodningen har visat sig vara till grund för elevers läsförståelseförmåga. Alatalo (2016) belyser att avkodning är en viktig del av elevers läsförståelse. Författaren menar att avkodningen behöver automatiseras så att läsaren kan fokusera på att förstå textens innehåll. Fortsättningsvis förklaras att ett stort ordförråd och en god läsförståelse främjar elevernas förmåga att förstå textinnehåll. Dessutom behöver man lära ut strategier regelbundet för att gynna elevernas läsförståelse. Andersson och Löfgren (2021) synliggör också avkodningen som en del av läsförståelsen. Författarna beskriver avkodning och språkförståelse som två viktiga faktorer i att uppnå god läsförståelse. Första steget i den tidiga läsundervisningen är avkodningsförmågan. Andersson och Löfgren menar att ju bättre avkodningsförmåga man utvecklar desto mer tid kan man ägna sig åt textens innehåll och språkförståelse vilket i sin tur ger bättre läsförståelse. Knospe, Sturk och Gheitasi (2023) påpekar, precis som Alatalo (2016) och Andersson och Löfgren (2021), de två faktorerna avkodning och språkförståelse som viktiga i att utveckla en god läsförståelse. De lyfter att om man brister i någon av dessa faktorer är det stor sannolikhet att det uppstår läsförståelseproblem. Utöver detta påpekar författarna att många elever aldrig når en nivå av läsförståelse som är tillräcklig för att klara av målen i

läroplanen. Vidare förklarar författarna att potentiella orsaker till detta är brist på lärarkompetens samt brist på lässtöd.

2.2 Betydelsen av utvecklat ordförråd för läsförståelse

Ordförrådet är en viktig aspekt av läsförståelsen. Alatalo (2023) nämner att ordförrådet har ett starkare samband med läsförståelsen i de senare skolåren. Alatalo tydliggör att ordförrådsundervisning är centralt i samband med tystläsning av böcker i mellanstadieklassrum i Sverige. Fortsättningsvis tar författaren upp att man delar in ordförrådet i tre olika nivåer. Nivå 1-ord består av de mest grundläggande orden som "hund", "trött" och "springa" etcetera medan nivå 2-ord är ord som man kan beskriva med synonymer som eleverna förstår. Nivå 3-ord är termer och ord som ingår i specifika ämnesområden. Nivå 2-ord har en stor betydelse för undervisningen då det är gynnsamt för och ökar elevernas ordförråd. I Schmidts (2021) studie får man både vuxnas och barns perspektiv på praktiken om läsning. Ingen av de vuxna nämner ord eller ordförståelse som en del av läsningen. Detta är något som barnen själva nämner i studien. Barnen får en fråga om varför man bör läsa varpå barnen svarar för att bli bättre på att förstå ord.

2.3 Didaktiska strategier för ökad läsförståelse

Walldén (2019) förklarar att undervisning om lässtrategier är av stor vikt för lärare i grundskolan, detta framgår tydligt genom formuleringarna i Lgr 11. Walldén hänvisar till lgr11 som lyfter att undervisningen ska inkludera "lässtrategier för att förstå och tolka texter", vilket pekar på betydelsen av att eleverna utvecklar effektiva metoder för att bearbeta och tolka olika typer av texter. Lässtrategier som Walldén (2019) tar upp är att ställa frågor, göra förutsägelser, klargöra samt summera. Walldén tydliggör att den nationella forskningen under senare år har visat positiva effekter av tydlig undervisning i lässtrategier. Trots detta varnar vissa forskare för att överdriven fokus på läsförståelsestrategier kan vara problematiskt. Författaren förklarar att förståelsen i första hand beror på relevant kunskap om texterna och ämnesområdena samt att eleverna får engagera sig i de texter de möter för att uppnå förståelse. Utöver detta kan ett för stort fokus på lässtrategier leda till att texter väljs ut främst för att passa dessa strategier, varvid mindre vikt läggs vid att texterna är engagerande eller estetiskt utmanande.

Rosenbaum, Runesson Kempe och Svensson (2021) framhåller betydelsen av att erbjuda elever på mellanstadiet möjligheter att utveckla sin litterära kompetens, vilket tidigare kanske inte har fått tillräckligt fokus i läsförståelseundervisningen. Forskning pekar på att elever behöver stöd och undervisning även efter nybörjarundervisningen för att fortsätta utveckla sin läsförståelse. Internationell forskning och nationella studier visar vikten av att lärare aktivt hjälper elever att använda lässtrategier för att tolka texter och dra slutsatser. Trots viss framgång i implementeringen av lässtrategiundervisning på mellanstadiet finns det fortfarande utvecklingsbehov, särskilt när det gäller att ge strukturerat stöd som leder till ökad läsförståelse och texttolkning. Rosenbaum, Runesson Kempe och Svenssons (2021) studie är en interventionsstudie som syftar till att bidra med kunskap om hur undervisning kan utformas för att utveckla elevers litterära kompetens och vad som är betydelsefullt i undervisningssituationen för att möjliggöra detta. Studien diskuterar hur elever i en klass behandlade en läsövning där de

skulle diskutera och skriva om en karaktär i en berättelse, "Draken med de röda ögonen". Trots lärarens instruktioner att fokusera på karaktärens personlighet, blev diskussionerna i stället centrerade kring drakens utseende och hur eleverna skulle känna sig om de vore draken. Eleverna diskuterade hur draken skulle se ut och vilka känslor den skulle ha, men dessa diskussioner var inte baserade på texten utan på deras egna erfarenheter och antaganden. Analysen visar att när läraren uppmanade eleverna att identifiera sig med draken, ledde det till att de inte tog hänsyn till informationen i texten utan återgav sina egna tankar och känslor på karaktären. Detta resulterade i att fokus på karaktärsdrag och texten som helhet försvann, vilket hindrade lärandet från att uppnå sitt syfte att förstå karaktären och dess egenskaper.

Vidare förklarar Alatalo (2023) att det finns ett starkt samband mellan avkodning och läsförståelse under de första skolåren. Hon förklarar att läsförståelseundervisningen handlar om att ständigt öka förmågan att förstå textinnehåll genom att stötta eleverna. Detta är något som framkommer i Ankrum, Genest och Belcastros (2013) studie. De menar att verbal stöttning bidrar till positiva resultat avseende elevernas läskunnighet. På grund av att läraren i studien, identifieras som en exemplarisk lärare i läskunnighet, leder detta till positiva resultat hos eleverna. Genom att använda sin kompetens ger läraren smågruppslektioner som är rika på meningsfull och målmedveten undervisning. Dessutom var hennes lektioner olika varje gång, baserade på elevernas behov.

I Duek, Lindholm och Ljung Egelands (2022) studie intervjuas en lärare kring hennes strategier för ökad läsförståelse. Det framkommer att läslust och engagemang är betydelsefullt för läsundervisningen. Detta kan till exempel ske via ett samarbete med olika bibliotek som leder till att man får tillgång till böcker som anpassas efter olika elevers varierande åldrar och intressen. Litteraturen läraren använder sig av är på svenska i syfte att förbereda den höga andelen flerspråkiga elever för en framtid i Sverige. Läraren arbetar med svensk litteratur då hon anser att inkludera fler språk i undervisningen inte gynnar elevernas läsutveckling, vilket hon menade var en nackdel. Djupare analyser avslöjar att läxläsning utgör en viktig del av läsundervisningen och skraddarsys för att passa elevernas individuella nivåer. Därefter genomförs läxläsningen i små grupper för att möjliggöra differentierad undervisning. Inför varje ny läxa i läsning går pedagogen noggrant igenom komplexa ord och drar nytta av elevernas tidigare kunskaper för att väcka engagemang och bygga upp förståelse på förhand. Genom denna metodik skapas konkreta strategier för att stödja meningsskapande. Utifrån detta framgår det av forskningen att läraren medvetet strävar efter att förbättra elevernas läsförståelse, vilket inkluderar att rikta särskild uppmärksamhet mot ordförståelse och uttal för elever med flerspråkig bakgrund.

För att utveckla läsförståelse är det centralt att barn läser mycket. I en undersökning genomförd 2019 av Statens medieråd framkommer det dock att 30 % av de deltagande 9-åringarna läser böcker och/eller tidningar varje dag. Samma mätning av Statens medieråd visar att läsningen avtar från 13 års ålder. Mot bakgrund av detta har Schmidt (2021) genomfört en studie där svensk samhällsstruktur karakteriseras av digitalisering, och det är väl dokumenterat att barns fritid till stor del upptas av olika digitala aktiviteter. Författaren anser att samhället bör överväga de miljöer där barn faktiskt exponeras för barnlitteratur under sin uppväxt. Miljöerna bör bli

mer intresseväckande för eleverna för att få dem att vilja läsa. Eftersom det tar tid att etablera positiva läsvanor, vilka är avgörande för fortsatt läsförmåga och motivation, är barn i hög grad beroende av miljöer där de uppmuntras att läsa både i grupp och självständigt.

2.4 Differentierad läsundervisning – anpassad undervisning för alla elevers olika behov

Att använda sig av differentierad undervisning kan gynna alla elever i undervisningen. Ankrum, Genest och Belcastro (2013) argumenterar för att lärare bör använda differentierad undervisning för att stödja elevernas läskunnighet. Det framkommer också att verbal stöttning är gynnsam. Studien lyfter att man genom smågruppslektioner som är rika på meningsfull och målmedveten undervisning ger positiva resultat för elevernas läskunnighet.

I en studie, genomförd av Sandberg och Norling (2020), framkom det i deras resultat att flertalet lärare upplever att hålla en läsundervisning med många olika språkliga behov är utmanande. De menar att man som lärare saknar kompetens för att bedriva en läsundervisning som gynnar alla. Vidare redogör lärarna för att en viktig utgångspunkt i läsundervisning är att kartlägga var eleverna befinner sig i sin läsutveckling. Detta görs av lärarna för att undervisningen ska anpassas efter elevernas olika behov. I studien framkom det att lärarna tycker det är viktigt att eleverna får arbeta med olika uttrycksformer i läsundervisningen. Studien tar upp olika exempel att arbeta med detta, till exempel med hjälp av konst, digitala verktyg samt att arbeta tematiskt. De anser att om undervisningen är lustfylld och kan utgå från deras intressen kan den få eleverna att bli motiverade. Lärarna förklarar att alla elever lär sig på olika sätt och därför fungerar alla metoder med varierande resultat.

Takala, Silfver, Karlsson och Saarinen (2020) förklarar i sin studie att läs- och skrivsvårigheter ansågs som en utmaning i skolorna. En aspekt i läs- och skrivundervisningen var individualiseringen. Lärarna lyfter att man ska ge eleverna individuellt anpassade uppgifter, i form av mer övning, tid eller undervisning samt digital teknik som hjälpmedel. Individuellt anpassade uppgifter till eleverna innebär exempelvis att använda arbetsuppgifter som är lättare eller färre, att ge extra stödlektioner, att välja texter som intresserar eleverna eller använda datorer för att spela in röster eller använda ljudböcker.

I Duek, Lindholm och Ljung Egelands (2022) studie framkommer det genom mer ingående undersökningar att läxläsning utgör en väsentlig del inom läsundervisningen och bör anpassas individuellt för att möta elevernas olika kompetensnivåer. Efter detta genomförs läxläsningen i små grupper för att främja differentierad undervisning.

Vidare förklarar Ankrum, Genest och Morewood (2017) att de studerade två lärare och hur deras läsundervisning gick till. Den ena läraren, Ms. Albert arbetade utifrån ett monologiskt diskursmönster. Läraren ställde en fråga eller uppmaning, eleverna gav ett kort svar, följt av lärarens respons. Ms. Albert arbetade efter den basala läsarens nivå snarare än elevernas utvecklingsbehov. Detta resulterade i att lärarens undervisning inte var differentierad. Den andra läraren, Ms. Brooks, uttryckte att differentierad undervisning är viktigt. Läraren beskrev

att alla elever i klassen är olika och behöver därför individuell uppmärksamhet då de lär sig på olika sätt. Läraren förklarade att varje barn behöver olika saker, vissa tar till sig snabbt medan andra behöver mer tid. Ms. Brooks arbetade utifrån ett dialogiskt diskursmönster där hon diskuterade och uppmuntrade elevernas tankar i mindre grupper och hjälpte dem att utveckla tankarna för att nå en djupare förståelse. I studien framkommer det att endast Ms. Brooks arbetar på ett differentierat sätt trots att båda lärare ansåg sig göra det.

2.5 Lässtöd för att förebygga lässvårigheter

I alla klasser finns det elever med behov av extra stöd för att utveckla sin läsning. Knospe, Sturk och Gheitasi (2020) intervjuar lärare i syfte att ta reda på vilka möjligheter och utmaningar som finns med att implementera kommunens regelverk i praktiken. I kommunens regelverk står det om hur man implementerat konkreta åtgärder och strategier som kan genomföras i verksamheten för ökad läskompetens. En åtgärd som finns med är intensiva läsperioder då det finns brist på läskompetens och lässtöd. De intensiva läsperioderna ser olika ut i kommunens skolor men går ut på att läsa mycket under ett antal veckor. Utöver detta vill författarna jämföra deras syn på att implementera lässtöd i form av intensiva läsperioder.

De som medverkar i studien har alla olika syn på hur man arbetar med intensiva läsperioder. Den ena läraren som medverkar i studien ger möjlighet till fortbildning och coachar lärare om vikten av läsning och läsundervisning. Genom att ge lärare rätt redskap vill man förhindra att elever utvecklar lässvårigheter. Den andra läraren förklarar att de endast har intensiva läsperioder i årskurs två och tre men att det kan förekomma i årskurs ett ändå. Däremot har man det inte i årskurs fyra och fem då man anser att eleverna utvecklat fungerande lässtrategier. Läraren menar att vissa elever i mellanstadiet kan gynnas av intensiva läsperioder men eftersom man oftast lägger läsperioderna i slutet av lektionen, när eleverna är trötta, kan det försvåra arbetet. Utifrån en analys av kommunens regleringsunderlag visade Knospe, Sturk och Gheitasis studie att de nationella riktlinjerna, på pappret, följs men även kompletteras med extra åtgärder för att eleverna ska nå det övergripande målet att förbättra deras läskompetens.

2.6 Klassrumsmiljö

Även faktorer som klassrumsmiljöns utformning och ett tillåtande klassrumsklimat har visat sig betydelsefulla i läsundervisningen och för elevers lärande. Detta kommer att behandlas i följande avsnitt.

2.6.1 Betydelsen av klassrummets fysiska utformning

Klassrummets fysiska utformning är en viktig aspekt för elevers lärande. I Barret, Davies, Zhang och Barrets (2017) artikel presenterar författarna en studie om hur elevernas utveckling i läsning, skrivning och matematik påverkas av de olika elementen i klassrummet, i anslutning till klassrummet och i så fall hur utvecklingen påverkas. Studien i artikeln undersöker följande tre designprinciper som delas upp i tio olika parametrar:

- Naturlighet: Ljus, ljud, temperatur, luftkvalitet och länkar till naturen
- Individualisering: Ägarskap, flexibilitet och anslutning

- Stimuleringsnivå: Komplexitet och färg.

Första principen som Barret et al. (2017) tar upp är naturlighet. Den tar upp ljusets betydelse, vad det är för ljus i klassrummet. Exempelvis naturligt ljus, elektrisk belysning samt bländning från direkt sol genom fönster som påverkar negativt vid användning av projektorer och interaktiva vita tavlor. Därefter förklarar principen ljudets innebörd som riktar in sig på vad det är för ljudnivå i klassrummet. Vidare presenteras temperatur och luftkvalitet, där man fokuserar på klassrummets temperatur- och luftförhållanden. Dessa fyra parametrar, ljus, ljud, temperatur och luftkvalitet är alla grundläggande miljöaspekter som, enligt forskning, kan påverka elevers koncentrationsförmåga till lärande i klassrum. Utöver dessa parametrar finns ytterligare en parameter, länkar till naturen, det vill säga om det finns naturliga element i klassrummet eller i anslutning till klassrummet. Exempelvis trämöbler, växter i klassrummet, naturutsikt och möjlighet till direkt lärandemiljö utomhus. Enligt Barret et al. (2017) var det endast skrivutvecklingen i denna studie som påverkades av parametern "länkar till naturen". Det var en positiv utveckling och enligt studien verkar det bero på att länkar till naturen stimulerar kreativiteten vilket ofta används när man skriver.

Den andra principen är individualisering. Den introducerar ägarskap som en parameter där man ska tänka på hur klassrummet är anpassat till och för eleverna, till exempel om elevers arbeten finns på väggarna, är möblerna ergonomiskt anpassade för de aktuella eleverna, har de egen förvaring och så vidare. Ägarskap är viktigt då en miljö som är individualiserad för både enskild elev och klassen som helhet främjar lärandet. Vidare presenteras parametern flexibilitet som avser hur väl klassrummet är utformat för olika åldrar gällande både arbetsytor och förvaring. För yngre elever kunde lärandet differentieras om det fanns möjlighet till olika inlärningszoner och mindre arbetsutrymmen. Äldre elever hade större framgång i sitt lärande med hjälp av större och mer fyrkantiga klassrum som underlättade grupparbeten och undervisning i helklass. Övergången mellan mindre komplexa klassrum till större och renare ytor anpassas mest framgångsrikt utefter elevernas framsteg i de olika årskurserna. Den sista parametern i denna princip är anslutning. I anslutningen studerar man hur korridorer är utformade både till storlek och deras orienterande egenskaper för att eleverna lättare ska kunna navigera i skolan. Storleken på korridorerna var även av betydelse för läsutvecklingen. Enligt Barret et al (2017) hade en liten undersökning visat att i skolor med breda korridorer hade flera av dem bibliotek i korridorerna. Detta gynnade läsframstegen för eleverna på dessa skolor som visade sig betydligt högre än på andra skolor och betraktas därför som en positiv designfunktion.

Den tredje och sista principen är stimuleringsnivå. Den tar upp komplexitet som en betydande parameter, vilket handlar om klassrummets strukturella utformande gällande material, placering av väggar, dörrar, fönster, möbler, utrymmen, trafikflöde samt vad som finns uppsatt på väggarna med mera. Vidare presenteras sista parametern som är färg. Där lägger man fokus på vad det är för färger i klassrummet och hur de påverkar eleverna. Vetenskaplig forskning har visat att färg kan påverka barns humör, deras energi samt mentala klarhet. Enligt Barret et al. (2017) visade studien att framför allt läs- och skrivutvecklingen påverkades av komplexitet och färg. Enligt studien stimuleras hjärnan av färger och med rätt färgsättning kan det allmänna humöret, välbefinnandet och även lärandet påverkas positivt och optimeras. I Barrets et al.

(2017) artikel visar studien att den optimala färgsammansättningen för barn i inlärningsmiljöer låg på ett mellanvärde. Det vill säga att klassrummet exempelvis kan ha vita eller ljusa väggar som bryts av med en mer färgad panel eller färgglada möbler. I klassrummen som var mer visuellt komplexa var eleverna mer distraherade och fokuserade på annat än uppgiften.

2.6.2 Alfabetstavlor som pedagogiskt verktyg

Alfabetstavlans utformning har visat sig vara väsentlig för elevernas lärande. I Milo-Shussman och Nivas (2019) artikel presenterar de en studie om alfabetstavlans betydelse som ett pedagogiskt verktyg om den är rätt utformad. När barn lär sig att skriva och läsa får de anstränga sig för att lära sig en mängd olika symboler och för att underlätta denna lärprocess bör de utsättas för en lämplig visuell belastning. Om de är rätt utformade är alfabetstavlor ett bra pedagogiskt verktyg som hjälper eleverna att memorera och lära sig bokstäverna vilket underlättar språkinläringen. Men är de visuellt överbelastade kan de leda till distraktioner. Milo-Shussman och Niva (2019) skriver exempelvis att bokstäverna kan representeras visuellt för att ge eleverna minnesöd, men att det då är viktigt att bilderna hjälper eleverna i lärandet och inte skapar frustration för att eleverna har svårt att tolka bilderna och koppla dem till bokstäverna. Studien har även visat att de visuella bilderna bör sitta under bokstäverna för optimal inläring.

Vidare belyser Milo-Shussman och Niva (2019) att små barn genomgår många fysiska, motoriska och kognitiva förändringar. Därför bör man tänka på det när alfabetstavlorna utformas så de anpassas efter elevernas åldrar och kognitiva förmågor. I studien framgår det att det finns många parametrar att gå efter. Några exempel på dessa är att storleken på bokstäverna spelar roll för att alla elever ska kunna läsa dem. Även hur bokstäverna är utformade spelar stor roll, de ska vara tydliga, ifyllda och tillräckligt tjocka för att öka läsbarheten. Vidare är det av stor betydelse vad bokstäverna och deras bakgrund har för färger. Omfattande forskning och ingenjörskonst har kommit fram till att skyltar bör ha svarta bokstäver med vit eller gul bakgrund för att läsbarheten ska säkerställas.

För små barn som precis börjat identifiera symbolerna i alfabetet, krävs det mycket ansträngning från dem att bara tolka bokstäverna i alfabetstavlor. Det gör bland annat att alfabetstavlans placering är av stor vikt. Enligt Milo-Shussman och Niva (2019) framgår det att den bästa placeringen är strax ovanför klassrummets tavla. Man kan även placera den i anslutning till denna, men inte på tavlan då det kan bli för distraherande när läraren skriver på tavlan.

2.6.3 Betydelsen av trygghet och relationer i klassrummet

Elevers trygghet och positiva relationer i skolan är av stor betydelse för deras lärande och engagemang. I Thapa, Cohen, Guffrey och Higgins-D'Alessandros (2013) artikel presenterar de en studie om skolans klimat för att skapa mer stödjande, engagerade och säkrare grundskolor. Studien tar bland annat upp aspekter som säkerhet, relationer, undervisning och lärande. Thapa et al. (2013) belyser hur viktigt det är att eleverna känner sig trygga i skolan. Studien visar att trygghet i skolan är främjande för elevernas lärande och utveckling. Motsatsen bevisar även att

i skolor där elever inte har trygghet i form av strukturer, stödjande normer och relationer resulterar det exempelvis i högre frånvaro och sämre akademiska prestationer.

Goda relationer i skolorna är väsentliga för undervisning och lärande. Detta gäller både för relationer med andra och för relationer med oss själva. Studien har exempelvis visat att om en elev har haft en negativ relation med lärare på förskolan är det mer troligt att eleven kan få både beteendemässiga problem och sämre akademiska resultat i senare årskurser. Tvärtom har studier visat att om skolklimatet exempelvis varit stöttande, strukturerat och med positiva relationer mellan lärare och elever har eleverna presterat bättre samt visat mer engagemang i skolan. Thapa et al. (2013) belyser även att elever med individuella utbildningsplaner endast kunde ta del av det positiva skolklimatet om dessa elever kände sig respekterade av andra och inkluderade vilket påvisar vikten av trygghet, välbefinnande, skolprestationer och goda relationer. Enligt Thapa et al. (2013) visar forskning att ett positivt skolklimat främjar gruppssammanhållning, kooperativt lärande med mera som har visat ge en positiv utveckling för inlärningsmiljön. Vidare skriver Thapa et al. (2013) att studier har visat att elevers möjlighet för att öka sina akademiska prestationer ökar om de uppmuntras att ta del i undervisningen.

3. TEORI

Den teoretiska utgångspunkten för studien är variationsteorin som är en pedagogisk teori som fokuserar på att använda olika former av variation för att underlätta lärandet. Teorin betonar vikten av att introducera elever för olika exempel, situationer, och perspektiv för att främja en förståelse.

Thorsten (2019) förklarar att variationsteori är baserad på fenomenografi och syftar till att förstå hur lärande sker och hur undervisningen kan stödja detta. Teorin betonar att undervisningen bör utgå från elevernas nuvarande förståelse av ämnet. Forskare analyserar elevernas olika sätt att uppfatta ett ämne för att identifiera kritiska aspekter som behöver behandlas i undervisningen. Dessa aspekter beskriver vad eleverna behöver lära sig för att utveckla sitt kunnande inom ett specifikt område. Genom att skapa kontraster mellan olika aspekter av ämnet, såsom olika genrer i skrivande, kan elevernas förståelse fördjupas. Variationsteorin ger nya perspektiv på undervisning och lärande genom att fokusera på att analysera elevers kunskaper för att forma undervisningsdesignen.

Enligt Rosenbaum, Runesson Kempe och Svensson (2021) är variationsteorins fokus att utveckla förmågan att se, uppfatta eller erfara något på ett nytt sätt. För att lärande ska äga rum måste nya perspektiv uppmärksammas och relateras till befintliga eller nya perspektiv. Exempelvis måste elever uppleva skillnaden mellan olika karaktärsdrag för att kunna dra slutsatser om huvudpersonens karaktär baserat på en text. Enligt variationsteorin lär vi oss genom att se skillnader, inte likheter, och genom att öppna upp dimensioner av variation synliggörs olika värden inom dessa dimensioner. När vi exempelvis utforskar aspekten skönlitteratur som en dimension av variation, blir olika värden inom denna dimension synliga, såsom lyrik, dramatik och prosa. I undervisningssituationer är det viktigt att både lärare och elever bidrar till att öppna upp sådana dimensioner av variation för att skapa en lärandemiljö där eleverna kan uppleva och förstå hur något kan variera, istället för att bara bli informerade om det av läraren.

Mun Ling (2014 s. 29–30) förklarar att när en elev kliver in i klassrummet så har denne redan en uppfattning om världen och hur den ser ut. Detta kallas inom fenomenologin för den ”naturliga attityden”. Detta överensstämmer dock sällan med den vetenskap som läraren ska undervisa och hindrar därmed elevens kunskapsinhämtning. Lärare kan bli frustrerade över att eleven inte tar till sig den kunskap som läraren tydligt presenterar för eleven. Vidare har även lärare denna ”naturliga attityd”, i detta fall om att alla elever lär sig eller förstår på samma sätt. Som lärare är det viktigt att bryta det tankesättet som ett första steg mot ny förbättrad undervisning. Mun Ling (2014 s. 30) beskriver processen som att läraren först måste försöka ta reda på elevernas tidigare uppfattningar för att därefter kunna sätta sig in i dessa, jämföra skillnader mellan deras uppfattningar och den kunskap som läraren vill förmedla för att slutligen kunna planera sin undervisning så att eleverna får samma uppfattning av läroobjektet.

Variationsteorin är en lärandeteori som bygger på hur man uppfattar något med hjälp av variationer och kontraster. Mun Ling (2014 s. 102–103) tar upp ”varm” som ett begrepp och

förklarar att om allting var varmt skulle man inte kunna urskilja värme. Men varm och kall är två olika variationer av temperatur och kan man jämföra dessa kontraster kan man urskilja att något är varmt eller kallt. Ett annat exempel som Mun Ling (2014 s. 103–104) beskriver handlar om att förklara vad begreppet ”rent” är. Att exempelvis visa en ren näsduk och ett rent klädesplagg för att visa vad rent är kan göra det svårt eller omöjligt att veta vad rent är. Här kan barnet/eleven titta på vilket plagg det är eller om de har olika färger eller material. Men om man visar upp två likadana näsdukar av samma material och färg där den ena är ren och den andra är smutsig så ser man skillnaden på dessa tack vare kontrasterna.

Mun Ling (2014 s. 35, 229) beskriver att inom variationsteorin syftar lärobjektet till två aspekter; dels själva ämnet och den kunskap som är önskvärdt att eleverna lär sig men även de färdigheter eleverna utvecklar när de tar till sig denna kunskap. Det är även viktigt att läraren tänker på elevernas förhållande till objektet och anledningen till att eleverna ska lära sig objektet. Enligt Mun Ling (2014 s. 141–142) förespråkar variationsteorin att man fokuserar på förhållandet mellan lärandeobjektet och elever för att skapa en relevansstruktur i lärandet för att på så sätt öka motivationen hos eleverna. Om eleverna kan relatera lärandeobjektet till sitt vardagsliv kommer deras förståelse och motivation att öka. Relevansen för eleverna och intresset för lärandeobjektet påverkar elevernas prestation och lärande.

Vidare framhåller Mun Ling (2014 s. 157–158) att undervisning är ett arbete som kräver uppfinningsrikedom och improvisation. Även erfarna lärare vet att det som leder till ett bra lärande i en klass kanske inte alls fungerar bra i en annan klass. Det kan exempelvis bero på relationen mellan lärare och elever, lärarens pedagogik, lärarens omsorg och lyhördhet, lärarens kunskap om elevernas tidigare erfarenheter samt lärarens förmåga att anpassa undervisningen efter elevernas aktuella respons. Enligt Mun Ling (2014 s. 159, 163) är en bra lärare lyhörd, kan behärska olika undervisningsstrategier, reflektera under lektionens gång samt är mottaglig för elevernas svårigheter och kan identifiera eventuella missuppfattningar samt kunna åtgärda dem. Variationsteorin betonar lärande på djupet och att ha kunskap om ett objekt så att en lärare kan ge många exempel på samma koncept genom att belysa kontrasterna för att öka elevernas möjlighet till kunskap. Ett sätt att göra det på är enligt Mun Ling (2014 s. 124) att eleverna själva får beskriva ett objekt med hjälp av kontraster och ge exempel på vad objektet inte är. Mun Ling (2014 s. 147) betonar att det är positivt med innovativa och lustfyllda lektioner, men de får inte distrahera eleverna från lärandeobjektet. Lärares förklaringar och vägledning är nödvändiga för att eleverna ska nå lärdom och kunskap. Mun Ling (2014 s. 230) betonar vikten av att läraren måste ha god kunskap om lärandeobjektet och ta reda på vilka svårigheter eleverna kan uppleva när de ska lära sig respektive objekt. Mun Ling (2014 s. 160) konstaterar att lärare även behöver ha sinnesnärvaro och läsa av klassrumssituationen så eleverna får utmaningar som är lämpliga för dem att öka sin potential och höja sitt lärande.

4. METOD

I följande avsnitt kommer vi presentera och motivera studiens metodval, urval samt utformande. Vi har valt att som utgångspunkt använda en kombination av intervjuer och observationer. Intervjun syftar till att få lärarens perspektiv på läsförståelse och differentierad undervisning, samt hur man möter alla elevers behov. Observationen syftar till att undersöka hur lärarnas syn på differentierad undervisning yttrar sig i den praktiska läsundervisningen och studera hur klassrummet är utformat samt hur en lektion i läsförståelse går till.

4.1 Kvalitativ metod

Vårt arbete tar utgångspunkt i en kvalitativ metod. I vår studie kommer vi använda oss av kombinationen observationer och intervjuer, vilket vi ser som en metodologisk styrka. Genom intervjuer med lärare kan vi undersöka lärarnas syn på differentierad läsundervisning och i observationerna kan vi se hur den avspeglar sig i praktiken i klassrummet. Vi använder oss av observation för att själva kunna koppla det vi ser till forskning samt kunna koppla det vi ser till lärarnas svar i intervjuerna. Intervjuerna är till för att få en djupare förståelse av hur lärare möter alla elevers behov samt hur detta praktiseras i lärarnas undervisningssituationer. Intervjuer ses som en nödvändig metod när man vill ta reda på hur människor tänker, känner och handlar i olika situationer och observation är ofta till för att studera ”naturligt förekommande” situationer (Alvehus 2019, s. 84–86, 97).

4.1.1 Observation

Vårt första steg i datainsamlingen var att observera klassrummen. Observationerna var till för att vi skulle få en inblick i hur läraren interagerade med eleverna, hur klassrummet var utformat, samt hur eller om undervisningen var differentierad. Innan vi gick ut på skolorna för att observera hade vi skrivit ett observationsprotokoll att följa (se bilaga 1). Kihlström (2006 s. 25–37, 2007 s. 30–40) förklarar att det är svårt att skriva om det som sker och därför kan en checklista vara av nytta. Många av frågorna i observationsprotokollet var inspirerade av Kihlströms nio steg för att kunna beskriva det som sker i klassrummet. När observationerna var pågående satt vi längst bak i respektive klassrum och antecknade vad vi såg enligt vårt observationsprotokoll. Under observationen studerade vi vad som fanns på väggarna, hur eleverna var placerade, klassrummets möblering (läshörnor och arbetsplatser), fönster, ljus och whiteboardtavlor. Vi hade våra protokoll med oss som vi fyllde i, antecknade i samt gjorde en skiss av klassrummen för att vi lättare skulle komma ihåg allt när vi sammanställde det vi observerat. Vidare dokumenterade vi det som hände under lektionerna, till exempel hur läraren interagerade med eleverna samt hur eleverna arbetade och med vilka uppgifter.

4.1.2 Intervju

Vår datainsamling genomfördes med semistrukturerade intervjuer, vilket betyder att intervjufrågorna var förutbestämda och ställdes på samma sätt till samtliga deltagare, med möjlighet till följdfrågor (Alvehus 2019, s.86). Anledningen till att vi valde intervjuer som en av våra metoder var för att inhämta kunskaper, erfarenheter och tankar inom området differentierad läsundervisning. Det första vi behövde göra var att bestämma ett syfte för

intervjun, för att sedan kunna precisera frågeställningarna. Våra huvudfokus var att undersöka klassrumsmiljön och om lärares läsundervisning är differentierad. Alvehus (2019, s. 84–86) lyfter att det är viktigt att bortse från sin egen definition av olika begrepp under intervjun då det är lätt att feltolka och missförstå respondenternas berättelser.

Våra intervjufrågor utformades utifrån studiens syfte och frågeställningar med fokus att undersöka hur lärare arbetar med differentierad undervisning i sina klassrum (se bilaga 2). Våra intervjuer spelades in för att sedan transkriberas. Intervjuerna utformades till att ta mellan 30–45 minuter. Våra frågor delades in i två huvudkategorier där första delen var bakgrundsfrågor och andra delen bestod av didaktiska frågor. De didaktiska frågorna var indelade i fyra underkategorier, följt av specifika frågor kring varje underkategori. De teman som undersöktes var arbetet med elevernas läsförståelse, hur lärarna tar hänsyn till varje enskild individs behov i sin läsundervisning, klassrumsmiljön samt hur lärarna ser på begreppet differentierad undervisning. Våra frågor var ställda på så vis att lärarna kunde ge sina egna perspektiv och därför användes öppna frågor där de fick reflektera och ta sin tid att svara. Frågorna syftade även till att få svar på hur de arbetade i praktiken med differentierad undervisning (Christoffersen & Johannessen 2015, 115–121).

4.2 Urval

I undersökningen observerades fyra olika klassrum samt att klasslärarna intervjuades i två olika kommuner i Västsverige under våren 2024. Vi valde att intervjua två lärare i årskurs 3, en lärare från årskurs 2 och en lärare från en blandad årskurs med treor och fyror. Alla lärare som deltog i studien var kvinnor. Två av lärarna var från skola A där den ena läraren var 43 år och har en lärarutbildning som riktade sig mot ett till sju (se tabell 1). Den andra läraren var 54 år och har en utbildning som ger henne behörighet i endast matematik och svenska från ett till sex (se tabell 1). Två av lärarna var från skola B och var 27 år respektive 24 år. Lärarna har en lärarutbildning som riktade sig mot förskoleklass upp till trean (se tabell 1). Vi valde att begränsa antalet deltagare i vår studie till fyra lärare eftersom vi utförde både observationer och intervjuer som är väldigt tidskrävande. Deltagarna i undersökningen valdes ut med hänsyn till studiens syfte (Bryman 2011, s 351). I resultatet namnges lärarna som LÄ1, LÄ2, LÄ3 och LÄ4 för att uppfylla kravet om konfidentialitet (VR 2002).

Tabell 1: Studiens intervjuade lärare

Lärare	Utbildning	Ålder	Årskurs	Antal elever	Skola
LÄ1	Grundskollärare, inriktning 1–7. Behörig i svenska, matematik, engelska, historia och idrott.	43 år	3	21	Skola A
LÄ2	Grundskollärare via VAL, behörighet i svenska och matematik 1–6	54 år	3	20	Skola A

LÄ3	Grundskollärare, inriktning mot förskoleklass, 1–3	24 år	3–4	19	Skola B
LÄ4	Grundskollärare, inriktning förskoleklass, 1–3	27 år	2	23	Skola B

4.3 Forskningsetiska överväganden

Enligt riktlinjerna från Vetenskapsrådet (2002) måste forskning som genomförs utifrån etiska överväganden uppfylla specifika krav. Dessa krav är informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet samt nyttjandekravet. I vår studie har vi tagit hänsyn till de nämnda kraven under hela arbetets process. Dessutom har vi varit noggranna vid insamling, transkribering och tolkning av vårt empiriska material, för att resultatet ska bli pålitligt och studien valid. De etiska övervägandena är av avgörande betydelse för att förbättra studiens tillförlitlighet och kvalitet. Informationskravet innebär att deltagarna måste få information om olika aspekter, de vill säga hur deras medverkan används i studien, vilka villkor som gäller, samt att deltagandet är frivilligt och att de kan avbryta sin medverkan när som helst. När det gäller samtyckeskravet är forskarna skyldiga att erhålla deltagarnas samtycke, vilket i denna studie genomfördes genom samtyckesblanketter (se bilaga 3) som deltagarna fick skriva under skriftligt. Konfidentialitetskravet fokuserar på deltagarnas anonymitet och att studiens innehåll inte ska kunna kopplas till en specifik deltagare. Samtyckesblanketterna har överlämnats till administrationen på Högskolan i Borås där obehöriga inte kan få tillgång till dem. Slutligen nämns nyttjandekravet som innebär att insamlat material och information om deltagarna inte får användas till något annat än till studien.

4.4 Metod för analys

Christoffersen och Johannessen (2015, s. 114–120) förklarar att i fenomenografisk design är det vanligt att utforska och analysera meningsinnehållet. Forskaren fokuserar på att förstå och tolka det innehåll som finns i datamaterialet, till exempel vad en deltagare delar under en intervju. Genom att noggrant läsa och tolka datamaterialet strävar forskaren efter att uppnå en djupare förståelse för de enskilda individernas erfarenheter och upplevelser. Analys av meningsinnehåll delar vissa likheter med processen för kvantitativ analys, och det existerar också en kvantitativ metod som kallas innehållsanalys. Denna metod tillåter forskare att systematiskt kategorisera och analysera det innehåll som framkommer i datamaterialet, vilket möjliggör en mer strukturerad och jämförbar analys av olika datakällor.

Frågorna som vi ställde under intervjun utformades med hjälp av forskningsfrågorna. För att kunna besvara dessa behövde liknande frågor ställas till samtliga deltagare under intervjuerna. Det första vi gjorde var att bearbeta intervjuerna och transkribera dem så att texten kunde analyseras. Transkriberingen gjordes ordagrant men upprepade ord som ”men men” eller ”det det” samt utfyllnadsord som ”ehm” och ”hm” togs bort då det inte var relevant att ha med i analysen. Andra steget innebar att lägga alla intervjuer i en gemensam mapp på Google Drive som vi båda kom åt samt skriva ut intervjuerna för att lättare kunna stryka under viktiga delar och lättare kunna jämföra svaren deltagare emellan. Våra observationer följde ett observationsprotokoll som vi skrev i och checkade av saker vi såg. Detta gjorde vi under ett

lektionstillfälle som handlade om läsförståelse. Anledningen till observationen var att jämföra det vi såg med det lärarna beskrev i intervjuerna för att kunna avgöra om undervisningen var differentierad.

Christoffersen och Johannessen (2015, s.115–121) beskriver fyra huvudsteg i analysen av datainsamlat material där vi fått inspiration när vi analyserat vårt empiriska material. Första steget är “helhetsintryck” som menas att man ska läsa igenom materialet och hitta centrala teman för att få ett helhetsintryck av datamaterialet. Man ska inte förlora sig i materialet utan istället hitta och notera huvudteman som intervju- och observationsmaterial kan innehålla. Detta var något vi gjorde när materialet analyserades. Andra steget var “koder, kategorier och begrepp” vilket innebär att man ska hitta meningsbärande element i materialet. Vilket betyder att man ska identifiera relevant problemställning. Utifrån detta steg studerade vi vårt empiriska material och identifierade likheter och skillnader deltagarna emellan. Efter detta hoppade vi direkt till steg fyra som var “sammanfattning”. Detta steg innebär att vi använder det analyserade materialet för att forma egna beskrivningar. Våra beskrivningar måste däremot stämma överens med deltagarnas utsagor annars måste man gå tillbaka i materialet och se vad som kan ha blivit fel. Efter att ha bearbetat intervjuerna och observationerna, utifrån steg ett och två, sammanställde vi teman och gjorde en sammanfattning som utformade vårt resultat.

4.5 Studiens validitet och reliabilitet

Under studiens genomförande har vi lagt särskild vikt vid validitet. Detta har inneburit att vi noggrant har säkerställt att våra data är relevanta i sammanhanget för att uppnå studiens syfte och de mål vi har haft för undersökningen (Christoffersen & Johannessen 2012, s. 22). Validitet har varit en central aspekt i granskningen av tidigare forskning inom området. Vi har noggrant inkluderat forskning med hög validitet i förhållande till studiens syfte och fokusområde. Vid utformningen av intervjuguiden och observationsprotokoll var det avgörande att vi utvecklade frågor som var väl anpassade till studiens frågeställningar.

Reliabilitet i forskningssyfte innebär hur tillförlitliga undersökningens data är. Exempelvis hur exakta de är, hur de har samlats in och behandlats. (Christoffersen & Johannessen 2012, s. 21) Vi anser att vår studie har en hög reliabilitet då vi kombinerade observationer med intervjuer och kunde på så sätt studera om lärarnas utsagor stämde överens med det vi själva observerade. För att undersökningen skulle bli så korrekt som möjligt hade vi ett observationsprotokoll som vi checkade av, skrev anteckningar i och skissade upp klassrumsmiljön i. Då intervjuerna spelades in säkerställde vi att hela intervjun kunde transkriberas. Dessa metoder visade sig användbara när vi skulle sammanställa datan.

5. RESULTAT

Följande avsnitt syftar till att presentera resultatet som framkommit genom lärarnas utsagor under intervjuerna samt vad vi studerat under observationerna. Nedan redogör vi de fyra huvudkategorierna som konstruerades under analysarbetet: Begreppet differentierad undervisning ur lärarnas perspektiv, didaktiska strategier för ökad läsförståelse, anpassad undervisning i läsförståelse för alla elevers individuella behov samt klassrumsmiljö.

5.1 Begreppet differentierad undervisning ur lärarnas perspektiv

Alla lärare var inte lika säkra på vad differentierad undervisning var men när de intervjuades hade alla ändå en god uppfattning om det och deras beskrivningar vittnade om att de alla jobbade mer eller mindre differentierat i sin undervisning. Däremot var det inget som tydligt framgick under våra observationer. Eleverna hade läseböcker på olika nivåer, men då vår roll endast var att observera från en stol längst bak i klassrummet var det inget vi tydligt såg utan det framkom mer tydligt under intervjuerna. LÄ1 sammanfattade bland annat den differentierade undervisningen så här:

”Jag vill egentligen att alla ska få det de har rätt att få. Att man är, inte gör lika mot alla eller, antar jag va? Att man kan göra samma uppgift fast på olika sätt. Och det är ju viktigt att man hela tiden ser till att barnen får det som de behöver. Så att det är väl det jag pratade om tidigare också. Att man försöker att nå barnen på olika sätt. En del kanske också, ja men, vad ska jag säga? Varierar sitt undervisningssätt också. [...]” (LÄ1)

Det LÄ1 säger i citatet ovan stämmer med Sandberg och Norlings (2020) studie. De betonar vikten av elevers kartläggning i sin läsundervisning för att undervisningen ska kunna anpassas efter deras egna nivåer och förutsättningar. De framhåller även att då elever lär sig på olika sätt bör undervisningens metoder variera vilket även LÄ1 nämner. Mun Ling (2014) hävdar, enligt variationsteorin, att lärare bör ha djupare kunskap om ett objekt så att denne kan undervisa och belysa objektet på flera olika sätt för att eleverna ska få möjlighet att nå kunskap. LÄ2 nämnde läseböcker och matematikböcker med olika nivåer i, när differentierad undervisning kom på tal. Dessutom beskrev hon några olika sätt att anpassa undervisningen efter eleverna som till exempel:

”[...] Sedan är det ju upp till mig och kanske inte ställa samma krav på alla elever. Även om en som har en lättare mattebok, kanske har svårt med att läsa texten om den har lässvårigheter, så måste jag ju finnas där till hands att kunna läsa hjälpa till med läsningen där. Likaså en del som kanske inte har finmotoriken, att man kanske kan jobba lite grann med i, vi jobbar med matteboken på iPads. För att få in siffrorna ordentligt att man både har IKT-verktyg och vanliga. Så att i matte och svenska så gör vi ju det redan. [...]” (LÄ2)

Användningen av exempelvis iPads som hjälpmedel i undervisningen som LÄ2 beskriver i ovanstående citat är en aspekt Takala et al. (2020) lyfter i sin studie. Studien lyfter även extra stödlektioner som en aspekt för att hjälpa eleverna att nå framgång i sitt lärande. LÄ2 hade två sådana tillfällen i veckan, efter skoltid, för elever som inte kommit lika långt i sin kunskapsutveckling. För tillfället var det matematik detta gällde, men själva konceptet stämmer väl med vad Takala et al. (2020) skriver. LÄ3 ansåg det svårt att möta alla nivåer då hon

undervisade både treor och fyror i samma klass. LÄ3 menade att de, kunskapsmässigt, kan skilja sig väldigt mycket åt då det kan finnas elever i trean som är lite svagare samtidigt som det kan finnas elever i fyran som är starkare. Detta gör undervisningen väldigt utmanande men samtidigt säger hon:

"[...] Så man får ju alltid tänka en extra gång, sen kan jag tycka att det är ganska, att det är bra att man gör det så att alla elever får samma uppgift men olika ställda frågor utifrån deras nivå. Men det blir ju extra mycket tid och hur man ska tänka så det är väldigt utmanande i alla fall för oss lärare när vi ska göra en uppgift, "kommer det här passera alla?" "Hur kan vi göra det?" [...]." (LÄ3)

Takala et al. (2020) nämner bland annat olika svåra arbetsuppgifter i sin studie vilket stämmer väl med hur LÄ3 resonerar i citatet ovan.

5.1.1 Lärarnas perspektiv på fördelar och nackdelar med differentierad undervisning

Alla fyra lärare var positiva till differentierad undervisning. LÄ1 önskade att allt undervisningsmaterial hade funnits i tre olika nivåer för att alla elever skulle få möjlighet att utmanas efter egna förutsättningar. Vi tolkar det som att läraren ansåg att tre olika nivåer, en lättare, en medel och en mer utmanande, varit fördelaktigt. Ytterligare nivåer hade blivit för tidskrävande och för mycket att arbeta med. LÄ2 poängterade följande:

"Det är väl att man tar barnen ifrån den kunskapsnivån de ligger här och nu för att kunna utveckla den i framtiden. Så att de får samma förutsättningar utefter sin förmåga." (LÄ2)

Det LÄ2 beskriver i citatet ovan styrks av Sandberg och Norlings (2020) studie där de betonar kartläggning av elevers kunskap som väsentligt för att anpassning ska ske för elevernas olika behov. LÄ3 beskrev den största fördelen med differentierad undervisning på följande sätt:

"Fördelarna med det är väl att man kan göra en uppgift med alla. Att alla kan göra samma uppgift, det är bara att man får ändra frågorna så det är väl fördelen att alla kan göra samma. Vi behöver inte göra fyra olika uppgifter utan vi gör samma uppgift men vi ställer frågorna olika. Så det är väl fördelarna att man kan göra på det viset." (LÄ3)

Att eleverna får anpassade uppgifter som exempelvis är lättare eller färre som LÄ3 beskriver i ovanstående citat stämmer överens med Takalas et al. (2020) studie som styrker individuellt anpassade uppgifter. Följande meningar kommer från LÄ4 och sammanfattar differentierad undervisning på ett enkelt sätt:

"Det är ju att varje barn får alltså den här, vad säger man, perfekta utmaningen. Alltså att det inte blir för svårt eller för lätt utan att den blir anpassad efter deras utvecklingsfas skulle jag säga." (LÄ4)

Mun Ling (2014) belyste vikten av att en fungerande undervisning bland annat beror på lärarens kunskap om vad eleverna kan sedan tidigare samt hur läraren anpassar undervisningen efter elevernas gensvar.

Tre av de fyra lärarna betonade att den största nackdelen med differentierad undervisning var att det är tidskrävande för lärarna. LÄ1 ansåg även att merarbete var en nackdel förutom att det

tar mer tid att planera undervisningen. LÄ2 såg möjligtvis elevernas självkänsla som en nackdel med differentierad undervisning och ville därför mer smyga in det i undervisningen och vända det till att de elever som hinner mer kan göra mer uppgifter. LÄ3 beskrev tidsbristen och tankarna kring planering av differentierad undervisning på följande sätt:

”Får jag säga tiden igen? Det är, ja, men det är tidsbristen. För det tar ju tid också att tänka ”Vad har jag för grupp?” ”Vad är de på för nivåer?” ”Hur ska jag ställa frågan så att de förstår?” ”Hur kan ställa frågan så att det blir mer utmanande för de som är i fyran som är ganska högpresterande?”. Så att det är väl det är väl det att man får sitta och tänka mycket som när jag tänker om hela tiden så man får göra uppgifter nästan flera gånger själv.” (LÄ3)

I Takalas et al. (2020) studie betonas individuellt anpassade uppgifter vilket man ser i citatet ovan att LÄ3 tänker på hur undervisningen ska anpassas till elevernas olika kunskapsnivåer. Avslutningsvis hade LÄ4, förutom tidsbrist, ytterligare en negativ aspekt på differentierad undervisning och det var att det finns risk att hämma en del elever i deras kunskapsutveckling om man inte utmanar dem tillräckligt och förklarar så här:

”Förutom det med att det kan vara alltså svårt att hinna planera och sånt, så tror jag ibland att man kanske tänker att ”nej men han ska ha den” och så kanske han har kommit jättemycket längre fram fast man kanske inte hunnit märka det än. Och då stoppar man ju den, alltså, ibland kan man ju behöva sin skjuts framåt också så att man kanske ibland är lite för återhållsam i utmaningen kanske.” (LÄ4)

Precis som Sandberg och Norling (2020) belyser att kartläggning av eleverna bör göras för att kunna anpassa undervisningen till varje elev så tänker LÄ4 i citatet ovan att man som lärare måste ha bra koll på var eleverna befinner sig i sitt lärande för att kunna planera undervisningen så den blir lagom utmanande för alla elever där de befinner sig i sin utveckling. Det stämmer även med det Mun Ling (2014) förklarar gällande variationsteorin om att lärare behöver ha sådan sinnesnärvaro i klassrummet att eleverna får sådana utmaningar att deras lärande utvecklas.

5.1.2 Lärarnas koppling till differentierad undervisning

Här hade lärarna lite olika åsikter. LÄ1 kopplade differentierad undervisning till alla undervisningsmoment i alla ämnen. LÄ2 kopplade begreppet till matematik och svenska vilket hon jämförde med ”särskild” och ”allmän” matematik och engelska som fanns förr i tiden då dessa ämnen hade olika nivåer, dock inte på låg- eller mellanstadiet. LÄ3 kopplade den differentierade undervisningen främst till årskurser då hon hade en blandad årskurs med treor och fyror där eleverna hade så brett spann kunskapsmässigt. LÄ4 ansåg att svenskan var det ämne hon främst kopplade den differentierade undervisningen till då vi tolkade hennes svar som att hon inte ansåg ”utmana-sidor” och ”träna mer-sidor” i matematikböckerna vara lika tydligt differentierade.

5.2 Didaktiska strategier för ökad läsförståelse

Didaktiska strategier är en betydande del av undervisningen som ska gynna eleverna. Walldéns (2019) studie lyfter att om man har en tydlig undervisning i lässtrategier har det en positiv effekt hos eleverna då de kan utveckla effektiva metoder för att bearbeta och tolka olika texter. Trots

att studien påpekar vikten av undervisning i lässtrategier är det ingen av lärarna som tydligt lyfter detta som en aspekt i läsförståelseundervisningen. Däremot kan man se i lärarnas utsagor att de nämner flera olika didaktiska strategier. I följande avsnitt behandlas olika didaktiska strategier för ökad läsförståelse.

5.2.1 Avkodningens betydelse för ökad läsförståelse

Avkodningens betydelse i läsundervisning har visat sig vara en viktig aspekt i lågstadiet. Alatalo (2016), Andersson och Löfgren (2021) och Knospe, Struk och Gheitasi (2023) belyser alla tre avkodningens roll i läsundervisningen. Utöver detta lyfter de att avkodningen är det som bör ta mest plats i läsundervisningen på lågstadiet eftersom eleverna behöver ha lärt sig avkodning, för att kunna arbeta vidare med läsförståelse. LÄ1 anser att arbetet med välkända ord och ordbildning kan hjälpa att öka elevernas läsflyt och läsförståelse. Trots att forskning visar att avkodning är en så viktig del av läsundervisningen i lågstadiet och att läsförståelsen inte skall ta så stor plats, nämner alla lärare att de arbetar med läsförståelsen genom olika nivåer på läseböcker, samt att de har uppgifter i en arbetsbok där de ska svara på frågor om texten eleverna läst. LÄ2, LÄ3 och LÄ4 nämner inte något kring avkodningens betydelse för elevernas läsförståelse som Alatalo (2016), Andersson och Löfgren (2021) och Knospe, Struk och Gheitasi (2023) lyfter i sina studier.

5.2.2 Ordförståelsens betydelse för ökad läsförståelse

Ordförståelse var en aspekt av läsförståelsen som LÄ1 och LÄ2 belyste. LÄ1 förklarade att arbetet med ord via Lexplore hjälper eleverna med välkända ord samt att de lär sig ordbildning. Lexplore är ett screeningverktyg som hjälper dig som lärare att kartlägga elevernas läskunnighet och utforma uppgifter efter elevernas behov. Hon lyfte att detta kan öka elevernas läsflyt och läsförståelse. Hon fortsätter och nämner följande:

"[...] det man märker brister idag allt mer det är ordförståelse. Så det behöver man jobba ganska mycket med och det kan man ju förbereda dem med genom att gå igenom ord i förväg och kanske sätta dem i ett sammanhang. Oftast så jobbar man ju med de orden, kanske runt omkring också i läsarbetsboken och så också, men även att läsa liksom jobba med ordförståelse i...,vi har ju böcker som vi jobbar extra mycket med det också. För att vi har märkt att det är någonting som brister. [...]" (LÄ1)

Även LÄ2 beskrev att hon arbetar med svåra ord för att utveckla elevernas läsförståelse. LÄ2 förklarade:

"[...] Vi tar också upp svåra ord. Vad betyder de här ordena? Är vi bekanta med ordena? Och lite sånt, [...]" (LÄ2)

LÄ3 lyfte aldrig ordförståelse som en viktig aspekt i hennes arbete med läsförståelse. Trots detta kunde vi under observationen uppmärksamma att LÄ3 förklarade vissa ord samt frågade om eleverna visste vad orden betydde under tiden hon läste i deras högläsningsbok. Enligt Alatalo (2023) arbetar man mycket med ordförståelse i mellanstadiet. Utifrån citaten ovan kan man trots detta uttalande av Alatalo, få en uppfattning att ordförståelsen har en betydelse för eleverna även på lågstadiet, för att där kunna förstå texterna som de läser. Enligt Duek, Lindholm och Ljung Egeland (2022) kan man genom arbete med ordförståelse bygga upp en förståelse redan innan läsningen sker. Med hjälp av denna arbetsmetod skapar man som lärare

konkreta strategier i läsförståelsen för att stödja elevers meningsskapande. I Schmidts (2021) studie lyfter eleverna själva att de anser läsning som en metod för att bli bättre på att förstå ord.

5.2.3 Läsläxans betydelse för ökad läsförståelse

Läsläxan lyftes som en aspekt av arbetet med läsförståelse. Tre av lärarna beskrev att delar av deras arbete med läsförståelsen sker genom läsläxa. LÄ2 förklarar att de arbetar med läsläxa som eleverna tar med sig hem och sen får de frågor kring läxan. Vidare beskriver LÄ4 att hennes arbete med läsförståelse sker via en skrivläxa som är kopplad till en läsläxa. Hon beskriver att de ska svara på frågor kring det eleverna läst och sedan sammanfatta kapitel de läst under veckan i en bok. En av lärarna belyser följande:

”Nu har vi ju ett ganska omfattande läsebok där man jobbar med läsläxa varje vecka och utifrån den så jobbar man ju också då med läsförståelsefrågor dels i läxa, men dels även i arbetsboken varje vecka så att de förstår texten.” (LÄ1)

Utifrån citatet ovan kan vi se att lärarens arbete med läsläxa kan gynna elevernas läsförståelse utifrån det Duek, Lindholm och Ljung Egeland (2022) belyser som en viktig komponent i läsundervisningen. De lyfter också fram att läxläsningen kan anpassas för varje elevs individuella nivå. Detta är något som lärarna inte lyfter i sina utsagor, däremot berättar LÄ2 att hennes elever läser olika böcker men det framgår inte om det är samma böcker som är nivåanpassade eller om det är helt olika böcker.

5.2.4 Motivationens betydelse för ökad läsförståelse

Motivation hos eleverna är en stor aspekt i läsundervisning. LÄ3 belyser följande:

”[...] Men sen också så kör vi läsförståelse med att de ska läsa själva och svara på frågor. Och det är väl mest för att få in flytet med att läsa för de har lite svårt med läsningen för de tycker att det är jobbigt att läsa. Sen förstår de inte riktigt allt det de läser och då tycker de att läsförståelse är tråkigt. [...]” (LÄ3)

Motivation är något som Sandberg och Norling (2020) lyfter i sin studie. De menar att om undervisningen är lustfylld och intressant kan detta gynna elevernas motivation. De framhåller också på att alla elever lär sig olika och att alla metoder fungerar olika på eleverna. I en studie av Schmidt (2021) framkom det att läsningen avtar från 13 års ålder, bland annat på grund av att det svenska samhället blivit mer digitaliserat och att elevernas fritid mestadels består av olika digitala aktiviteter. Författaren framhåller att eftersom det tar tid att skapa positiva läsvanor, är barn i hög grad beroende av miljöer där de uppmuntras att läsa både individuellt och i grupp för att fortsätta utveckla sin läsförmåga och öka motivationen.

I variationsteorin belyser man vikten av att fokusera på att skapa meningsfulla och relevanta samband mellan det som lärs ut och studentens tidigare erfarenheter, intressen och framtida mål för att öka elevers motivation. När elever kan relatera lärandeobjektet till sitt vardagsliv ökar deras förståelse och motivation avsevärt. Intresset för lärandeobjektet påverkar elevernas prestationer och lärande i skolan (Mun Ling 2014).

5.3 Anpassad undervisning i läsförståelse för alla elevers individuella behov

Anpassad undervisning kan ske på många olika sätt. Undervisningen kan bland annat ske genom nivåanpassad undervisning eller med extra resurser. I följande avsnitt beskrivs hur lärarna arbetar med anpassning av undervisningen efter alla elevers individuella behov.

5.3.1 Nivåanpassad undervisning för ökad läsförståelse

Att anpassa undervisningen efter alla elevers individuella behov är något som alla lärare förklarade att de gör. LÄ1 lyfter att hon möter elevers olika behov genom att de använder en nivåanpassad läsebok som finns på två olika nivåer. LÄ2 beskriver att hon också har nivåanpassade läseböcker samt att uppgifterna går att anpassa till varje individ. Elever som är duktiga på läsning får svårare böcker med mer text, och behöver svara på exempelvis B- och C- frågorna medan elever som inte är lika långt fram i sin läsutveckling får lättare läseböcker, och svarar på A- och B-frågorna. LÄ2 berättar även att hon plockar fram material som passar eleven i fråga. Vidare förklarar LÄ3 att hon anpassar nivån på läseböcker då det finns olika svårighetsgrader på läsförståelsen. Elever som arbetar snabbt får exempelvis fler utmaningar så att uppgifterna tar lite längre tid att göra. LÄ3 förklarade däremot att hon är ny lärare i klassen och att det tar tid att hitta deras nivåer men att hon börjat nivåanpassa undervisningen. LÄ4 förklarar att hennes läsundervisning i läseboken är nivåanpassad och att eleverna kan svara på frågorna efter sin egen utvecklingsförmåga. Hon förklarade att en elev som ligger på en klart högre nivå kan svara mer utförligt medan en elev som ligger på en lägre nivå kan skriva mindre när de svarar på frågorna kopplade till boken. LÄ4 argumenterar för att hennes undervisning är fördelaktig på grund av att eleverna får undervisning utifrån deras individuella behov och nivå. LÄ4 berättar även att de använder sig av LegiLexi där man tydligt kan se elevernas utvecklingsförmåga. LegiLexi är ett bedömningsverktyg som kan hjälpa dig att skraddarsy undervisningen efter elevernas specifika behov och tillhandahålla lämpliga stödinsatser i rätt tid. I LegiLexi ser man om eleverna hänger med, har halkat efter eller ligger långt fram i sin läsförståelseutveckling. Detta gör att LÄ4 kan ge eleverna uppgifter utifrån vart de befinner sig i sin läsförståelse. Hon tydliggör att man genom LegiLexi kan anpassa sig efter eleverna, vissa behöver öva extra medan andra behöver utmaningar och på det sättet förklara LÄ4 att hon möter elevernas individuella behov.

Detta stämmer överens med vad Takala et al (2020) förklarar om att man som lärare ska individanpassa uppgifter för varje elev. Författarna anser att man individanpassar uppgifter genom att exempelvis ge eleverna mer övning eller mer tid. Både LÄ4 och LÄ2 ger konkreta exempel på att de arbetar likt Takalas et al definition på hur man kan individanpassa uppgifterna. Thorsten (2019) förklarar att variationsteorin syftar till att förstå hur lärande uppstår och hur undervisningen kan stödja detta genom att betona vikten av variation och anpassning till elevernas nuvarande förståelse av ämnet. Även Duek, Lundholm och Ljung Egeland (2022) framhåller betydelsen av att anpassa läsundervisningen till elevernas olika nivåer.

5.3.2 Elevers individuella behov - utifrån läroplanens krav

Elever har i dagens skola olika individuella behov. Det finns elever som behöver extra stöttning, resurser eller anpassade uppgifter. I läroplanen kan man läsa att lärarna har ett krav som syftar till att man ska möta alla elevers individuella behov. När lärarna beskriver hur de försöker möta alla elevers individuella behov skiljer det sig i deras utsagor.

LÄ2 anser att som skolan ser ut idag, hinner man inte lyssna på alla elever varje dag, utan man kollar av och lägger ner mer tid på de elever som behöver extra stöttning. Vi tolkar detta som att läraren inte har tillräckligt med tid för att hinna med alla elever i sin klass och därför använder tiden hon har till de eleverna som verkligen behöver den. Detta var något som syntes på observationen. Läraren fokuserade mer på en elev och hade svårt att ge tid till de andra eleverna i klassrummet. LÄ4 förklarar att hon hela tiden anpassar sig och att hon vet vad hon kan kräva av olika elever. Hon lyfter att hon möter alla elevers behov genom relationer. Hon fortsätter:

”Jag har till exempel en elev nu som genomgår väldigt mycket hemma med familjen, och då vet jag att där kanske inte målet är att vi ska prestera utan här har vi bara att vi ska ta oss till skolan nu.” (LÄ4)

I citatet ovan kan man se att detta stämmer överens med Thapa et al. (2013) som påvisar att en god relation mellan lärare och elever leder till ökat engagemang och bättre prestation hos elever. LÄ1 berättar att hon tycker det är lättare eller svårare att möta alla elevers behov beroende på vilken klass man har. Det stämmer överens med det Mun Ling (2014) skriver om att lärande kan få helt olika resultat i olika klasser på grund av klassens sammansättning, relationer mellan lärare och elever, lärarens pedagogik och så vidare. Läraren säger att det i hennes nuvarande klass är relativt lätt. Hon fortsätter:

”[...] Det som är väldigt viktigt då i så fall det är ju att förklara väl och göra uppgifterna tillsammans tills det att man ser att man har de flesta med sig så man kan fokusera på de som har svårt. De som inte når målen och de som behöver mer får ju enskilt stöd, då får man ju uppmärksamma de eleverna när man har ett klassgenomgångar. Så att de får mer stöd, antingen i form av min tid, som resurs eller att på något sätt annan resurs eller speciallärare så att man ser att alla når målen.” (LÄ1)

LÄ2 berättar att de arbetar kooperativt och eleverna kan lära av varandra. Hon fortsätter:

”[...] att man lyssnar på den andra. För den uppfattar vad den har läst och de vågar de som är lite tystlåtna vågar också i en mindre grupp, tala för vad man har läst utan att man tror att det är fel. Att man vågar diskutera den lästa texten och då jobbar man ju också med läsförståelsen.” (LÄ2)

Baserat på citatet ovan kan man koppla LÄ2:s kooperativa arbete i små grupper till det Ankrum, Genest och Morewood (2017) förklarar att arbete i mindre grupper hjälper dem att utveckla tankarna för att nå en djupare förståelse. Utöver detta belyser också Ankrum, Genest och Belcastro (2013) att smågruppsarbeten som är meningsfulla och har ett mål kan ge positiv effekt för elevernas läskunnighet. Även Thapa et al. (2013) framhåller att en positiv skolmiljö med bland annat kooperativt lärande ger en positiv utveckling för inläring.

5.3.3 Lässtöd - för elevers individuella behov

Att ha lässtöd i sin undervisning är något som endast LÄ2 och LÄ4 belyser. LÄ2 beskriver följande:

"[...] Och sen att vi har, extra så att det kommer in någon och stöttar med läsningen fyra dagar i veckan. [...]" (LÄ2)

Citatet ovan belyser det som Rosenbaum, Runesson Kempe och Svensson (2021) lyfter i sin studie. De anser att elever behöver stöd för att utveckla sin läsförståelse. Vidare förklarar LÄ4:

"[...] ibland har man ju inte förutsättningarna alltså nu har jag ju väldigt tur att jag försökt lägga svenskundervisning när vi alltid är två i klassen. För att just jag märker att barnen behöver det, det är ju ett behov de har. När de är små så behöver de ju mycket vuxenstöd liksom och därför jag försökt lägga just svenskan när [...] är i klassen så. Och för det märker jag ju när jag har svenska någon gång på eftermiddagen så är det jättetufft att hinna med alla och då kan det väl vara svårt så.[...]" (LÄ4)

Utifrån observationen vi gjorde i LÄ4:s klassrum såg vi att det kom in en lärare till i klassrummet som rättade uppgifter och hjälpte eleverna under lärtillfället. Det vi såg stämmer överens med vad LÄ4 förklarar i citatet ovan. Citaten ovan kan man koppla till det Knospe, Sturk och Gheitasi (2020) lyfter i sin studie om att lärare ska få en chans till fortbildning och coachning i läsundervisning. Läraren anser att genom att ge sina kollegor rätt hjälpmedel så kan man bidra till att förhindra lässvårigheter hos eleverna.

5.4 Klassrumsmiljöns betydelse för goda prestationer i läsundervisningen

Som tidigare nämnts bestod vår studie dels av observationer i de olika klassrummen, dels av intervjuer med lärarna. Vi skissade klassrummen, skrev ner våra observationer och intervjuade lärarna om klassrumsmiljön. I följande avsnitt redovisas hur lärarna arbetade med att utforma en klassrumsmiljö som är gynnsam för elevernas lärande och läsutveckling.

5.4.1 Väggarnas inredning i klassrummet och dess påverkan på elevers lärande och läsutveckling

När det kommer till vad de olika klassrummen hade på väggarna för att ge eleverna stöd i läsundervisningen och deras läsförståelseutveckling hade de endast en sak gemensamt; alfabetet. Alla klassrummen hade en alfabetstavla uppsatt på väggen, där LÄ1, LÄ2 och LÄ3 hade placerat dem en bit ovanför klassrumstavlorna. Detta stämmer överens med Milo-Shussman och Nivas (2019) studie där det framgår att alfabetstavlans placering är av stor vikt för eleverna och den placeras bäst en bit ovanför klassrumstavlan, men kan även placeras i anslutning till klassrumstavlan. Där skiljde sig LÄ4 åt vars alfabetstavla var placerad i mitten på en vägg till vänster om klassrumstavlan, så den satt inte i någon direkt anslutning till klassrumstavlan. LÄ1, LÄ2 och LÄ4 hade vokalerna uppsatta, fast LÄ4 hade endast de mjuka vokalerna. Vidare hade LÄ1, LÄ3 och LÄ4 de tre vanligaste ordklasserna uppsatta som stöd för eleverna: substantiv, verb och adjektiv. LÄ1 och LÄ2 hade läsfixarna som bildstöd för att underlätta läsförståelsen.

När det gällde elevernas bild- och teknikuppgifter var åsikterna lite delade. LÄ1 hade både elevers bilduppgifter och teknikuppgifter uppsatta på väggarna. Eleverna är stolta över sina uppgifter och läraren ansåg att det kunde vara roligt för dem att få visa upp sina alster. Däremot var det noga att dessa placerades bak i klassrummet för att inte bli ett störningsmoment. Alternativt kan även kapprum eller fritids användas för detta ändamål. LÄ2 ansåg att det är positivt att sätta upp elevernas arbeten för att det visar att man tar hand om deras arbeten. Utöver det tyckte denna lärare att det är trevligt med lite sådant uppsatt på väggarna så länge som det är lagom mycket. LÄ3 hade inte någonting som eleverna gjort på väggarna. Att det inte fanns några bilduppgifter berodde på att en annan lärare var ansvarig för bildundervisningen. Teknik skulle de snart börja med och sådana uppgifter ansåg läraren vara okej att sätta upp på väggarna. LÄ4 hade ett par enstaka bilduppgifter på väggarna, mest för att eleverna har varit stolta över sina verk, bak i klassrummet men för övrigt vill den här läraren ha ett tydligare syfte i det som sitter upp på väggarna. Vad som sitter upp kan även ändras utefter vad de arbetar med för tillfället. Enligt Barrets et al. (2017) studie kan ägarskap i form av exempelvis elevernas egna arbeten som sitter uppsatta på väggarna påverka elevernas lärande positivt. Vidare betonar författarna att även stimuleringsnivån i form av komplexitet och färger kan påverka elevernas lärande positivt, speciellt läs- och skrivutvecklingen.

LÄ1 och LÄ2 betonade att det är viktigt för eleverna att det är trivsamt i klassrummet men att vad som finns på väggarna och hur mycket som finns på väggarna får anpassas utifrån den aktuella elevgruppen man har. LÄ3 var noga med att det är lagom mycket intryck för eleverna, både när det kommer till vad som finns på väggarna, färgsättning samt att det inte är för steril miljö. LÄ4 nämnde inget om trivsamt under själva intervjun, men hade i samband med observationen talat om att hon helst vill ha lugna färger och att det som sitter på väggarna ska ha något tydligt syfte som exempelvis tallinje, delar från Lgr 22 och så vidare. Överlag stämde detta överens med Barrets et al. (2017) studie som visar att eleverna var mindre fokuserade på skoluppgifterna i klassrum som var mer visuellt komplexa då det var mer distraherande för dem.

5.4.2 Vikten av elevers placeringar i klassrummet - ur lärarnas perspektiv

Alla klassrum hade olika placeringar av eleverna. I LÄ1:s klassrum satt eleverna två och två eller tre och tre. Läraren utgår ifrån varje barns behov, exempelvis kan aktiva barn få sitta nära dörren så att de kan gå ut ur klassrummet om de behöver ta rörelsepåuser. Osäkra elever placerar hon längre fram i klassrummet för att få bättre koll på hur de hänger med i undervisningen, vilket även gäller sådana elever som behöver bli fångade i muntliga genomgångar. Läraren pratade även om att eleverna ska sitta bra ergonomiskt och att de inte bör sitta med en kamrat som det blir för pratigt med. LÄ1 ansåg det bra att arbeta i grupper om fyra men att det blir pratigare att sitta på det sättet. Lärarens erfarenhet var att det var mest positivt att sitta två och två.

I LÄ2:s klassrum satt eleverna antingen en och en eller tre och tre. Lärarens förklaring var att flera elever hade bett om att få sitta ensamma för att de inte ville bli störda. Läraren byter placeringar emellanåt och säger att eleverna ibland kan få sitta med sin läskompis för att de då ligger på samma nivå i läsningen och ibland sätts en svagare läsare ihop med en starkare läsare

för att kunna ge och få stöttning. Vilka som pratar mycket tas även i beaktande, samt vilka som arbetar bra tillsammans och stöttar varandra. Den här läraren föredrar när eleverna sitter i U, men det blev inte bra med bänkar då locken tog i varandra när de öppnade och stängde dem. De har även suttit fyra och fyra, vilket läraren tyckte var bra när de arbetar kollegialt, men eleverna tyckte inte om att sitta på det sättet.

I LÄ3:s klassrum satt eleverna två och två, förutom en elev som hade ett eget bord bakom en skärm, efter eget önskemål. De satt i grupper när denna lärare tog över men hon ändrade placeringen och satte dem två och två för att eleverna skulle få lite mer fokus på läraren. Vid den aktuella tidpunkten har mer aktiva elever placerats med lugnare elever då lugnet har ”smittat” av sig. Då läraren är relativt ny i klassen anser hon att det är svårt med placering innan hon känner eleverna bättre. Läraren gillar annars idén av att sitta i grupper för att arbeta mer kooperativt.

I LÄ4:s klassrum sitter eleverna två och två eller i grupper med upp till sex elever. Läraren brukar fråga eleverna hur de vill sitta men måste tänka på vilka som kan sitta runt omkring för att minska störmomenten. Läraren måste även utgå ifrån behov. Det finns exempelvis en elev i klassen som har hörselproblem och kan bara sitta på ett ställe som hörselteamet har bestämt åt eleven.

Barrets et al. (2017) studie nämner inget om exakt placering av eleverna men nämner ergonomiska möbler för eleverna som bland annat LÄ1 tar upp i intervjun. Vidare har studien även beskrivit hur väl klassrummet är utformat för de olika åldrarna gällande arbetsytor. Det stämmer överens med LÄ3 och LÄ4 där LÄ3:s klassrum hade äldre elever och ett mer fyrkantigt och öppet klassrum medan LÄ4:s klassrum hade yngre elever med mindre arbetsutrymmen samt skärmar till alla elever.

5.4.3 Trygghet i klassrummet essentiellt för elevers lärande

I Thapas et al. (2013) studie framgår det att trygghet för elever bland annat skapas genom positiva relationer i skolan. Alla fyra lärare betonar vikten av relationer och trygghet men på lite olika sätt. LÄ1 lägger stor vikt vid ett tillåtande klassrumsklimat och beskriver det på följande sätt:

”Genom att jobba med trygghet från början så att alla barnen vet vad det är som gäller. Att man är snälla mot varandra. Att man jobbar med såna saker som, att vi gör positiva saker mot varandra, att vi har kompisveckor. Och det jobbar vi jättemycket med i ettan och tvåan, att göra snälla saker åt kompisarna. Att de känner sig trygga. Att man absolut aldrig tillåter att man säger negativa saker och att man förklarar för barnen varför man vill att det ska vara så. Och att man förklarar för barnen det där med klassrumsregler och att det är superviktigt att man efterföljer det för i en klass där man inte känner sig säker på att då kommer man inte räcka upp handen och man kommer inte vilja ställa sig inför klassen och säga någonting. Man kommer inte våga uttrycka sina känslor eller sina åsikter. Det blir ju otroligt hämmande annars, så att det är faktiskt A och O i en klass att kunna göra det. Att ha en bra stämning och att bara vara goa kompisar. Och det behöver man jobba med hela tiden och påminna om. Men ja, det är faktiskt grundförutsättningar för lärande tycker jag.”(LÄ1)

I slutet av citatet ovan poängterar LÄ1 att trygghet och ett tillåtande klassrumsklimat är grundförutsättningar för lärande vilket stämmer överens med Thapas et al. (2013) studie där författarna belyser trygghet i skolan som främjande för elevers lärande och utveckling.

LÄ2 lägger mer vikt på rutiner i sin beskrivning av relationell trygghet. Först beskriver hon att varje dag ser likadan ut så att eleverna vet vad som väntar dem när de kommer in i klassrummet på morgonen. LÄ2 avslutar med att framhålla vikten av att eleverna känner sig trygga i att det sällan är vikarier i klassen och att eleverna vet att läraren inte säger en sak och ändrar sig i nästa stund utan håller fast vid sina rutiner.

LÄ3 hade relativt nyss tagit över en klass där lärare har avlöst varandra och eleverna inte fått någon relationsrelaterad trygghet. Därför arbetade LÄ3 mycket med att skapa goda relationer till eleverna. Hon ansåg att humor haft en stor framgång för att nå en positiv relation med eleverna. Vidare beskriver LÄ3 situationen på följande sätt:

”Det viktigaste är väl, ja men att de känner att de kan komma till mig. De ser mig som en lärare men de ser också mig som en person de kan komma om det är någonting och det är många som gör. Men det är väl att jag är snäll, jag är glad, jag bryr mig om dem och det märker de. De har haft lärare innan som inte ens har brytt sig om att lära sig deras namn så här utan jag kunde nämligen efter första dagen och det kände de direkt ”wow hon bryr sig”. Så att det är sådana smågrejer som gör att de känner sig trygga och det är oerhört viktigt för att de vill komma hit. Att de inte vill känna att de vill byta skola eller byta klass för att de känner sig otrygga och inte vill vara där utan att de faktiskt tycker det är kul att komma hit.” (LÄ3)

Citatet från LÄ3 ovan stöder Thapas et al. (2013) studie som beskriver hur brist på strukturer och relationer resulterar i sämre skolprestationer och högre frånvaro.

LÄ4 lägger stor vikt vid ett öppet klassrumsklimat där eleverna alltid får positivt beröm för utförd skolarbete. Både lärare och elever är måna om varandra och det är okej att visa om man mår dåligt. LÄ4 anser tryggheten vara viktigast för eleverna och lyfter följande:

”Nej men det är nog att de alltid ska känna sig välkomna och att de ska kunna få vara sig själva och det är okej och att vi har, vi alla är olika och vi pratar om det också. Att någon kanske behöver sitta där ibland och de behöver gå ut och att det är okej och att det är ingen som behöver reagera på det och då har det blivit att det är ingen som reagerar för någon få ett utbrott och springer ut för då är det så här ja men då behövde han det nu. Så det blivit väldigt accepterat så.” (LÄ4)

Thapas et al. (2013) framställer ett stöttande skolklimat med positiva relationer mellan lärare och elever som positivt för elevernas lärande och engagemang, vilket stämmer överens med citatet ovan där LÄ4 beskriver hur eleverna accepterar varandras olikheter samt bibehåller fortsatt studiero om någon elev får ett utbrott.

5.5 Sammanfattning

Resultatet visar att samtliga lärare anser att differentierad undervisningen är bra för elevernas individuella behov men att de har olika uppfattningar kring vad differentierad undervisning

innebär. Positivt var dock att det visade sig att lärarna arbetade med differentierad läsundervisning då läseböcker samt arbetsuppgifter var nivåanpassade. Utöver detta arbetar lärarna med olika didaktiska strategier för att öka elevernas läsförståelse men det framkommer i resultat att inte alla strategier differentieras. En annan viktig faktor som lyfts bland lärarna är tidsbristen, de menade att den differentierade undervisningen tar längre tid att planera då man behöver möta alla elevers individuella behov. När det kommer till klassrumsmiljön hade de lite olika tankar kring utformningen men samtliga lärare betonade trygghet som en av de viktigaste faktorerna.

6. DISKUSSION

I kommande avsnitt diskuteras studiens resultat som framkommit i observationerna och intervjuerna i förhållande till studiens syfte och forskningsfrågor. Därefter diskuteras studiens metodval, genomförande och analysarbete. Vi ger även förslag på vidare forskning och lyfter didaktiska implikationer. Slutligen belyser vi studiens slutsatser.

6.1 Resultatdiskussion

Syftet med studien var att besvara följande frågeställning: ”Hur ser lärare på begreppet differentierad undervisning?”, ”Hur manifesteras deras syn på differentierad undervisning i läsundervisningen?” och ”Hur arbetar lärare med att utforma en klassrumsmiljö som utvecklar elevers lärande och läsutveckling?”. Nedan kommer resultatet av lärarnas utsagor sättas i relation till våra forskningsfrågor och tidigare forskning.

6.1.1 Lärarnas syn på begreppet differentierad undervisning

I studien framkommer att det råder osäkerhet kring vad differentierad undervisning innebär. Detta kan relateras till Ankrum, Genest och Morewoods (2017) studie där två lärare anser sig arbeta med differentierad undervisning men endast en av lärarna gör det. Lärarna i vår studie uttrycker viss osäkerhet om hur differentierad undervisning går till, men de har alla samma uppfattning om att undervisningen ska ske efter alla elevers aktuella kunskapsnivåer och förutsättningar. Att undervisningen bör anpassas efter elevernas olika erfarenheter, förmågor och aktuella kunskapsnivåer stöds av Thorsten (2019), Sandberg och Norling (2020) samt Mun Ling (2014). När vi sammanställde lärarnas utsagor hade de olika definitioner av när de använde differentierad undervisning. En av lärarna kopplade det till all undervisning och lärmoment, två av dem ansåg det mer tillämpligt i ämnen såsom matematik och svenska och en av dem associerade den differentierade undervisningen till årskurser. I den tidigare forskningen och i vår studie framkommer det att differentierad undervisning inte är ett tydligt begrepp inom skolvärlden. Vi har funnit lite olika tolkningar av begreppet i de olika studierna och intervjuerna. Men trots att tolkningarna inte helt stämmer överens kan vi se att lärarna ändå arbetar med differentierad undervisning. Detta framkommer i resultatet då lärarna lyfter att de arbetar nivåanpassat efter alla elevers olika förutsättningar.

En av lärarna sammanfattar den differentierade undervisningen på ett träffsäkert sätt genom att förklara att det innebär att alla barn får den perfekta utmaningen. Som lärare innebär det att man måste vara medveten om sina elevers progression för att kunna ge dem de utmaningar de behöver för att höja sin kunskapsnivå oavsett hur de ligger till kunskapsmässigt.

Enligt lärare i studien kan man följa elevernas kunskapsutveckling väldigt tydligt genom att använda olika digitala bedömningsverktyg. Detta kan vara till hjälp när man utvärderar elevernas aktuella kunskapsnivåer för att kunna anpassa uppgifterna efter deras individuella behov.

6.1.2 Den differentierade undervisningens manifestation i läsundervisningen

Under observationerna kunde vi inte se att undervisningen var differentierad. Dels för att vi inte gick runt och kollade hos eleverna, dels för att vi inte kunde föra en dialog med lärarna under observationstillfällena. Däremot framkommer det i resultatet, från lärarnas utsagor, att deras intentioner var att arbeta differentierat genom att anpassa läseböckerna, arbetsböckerna och arbetsuppgifterna utefter elevernas kunskapsnivåer och förmågor. Lärarna arbetar med olika didaktiska strategier för att öka läsförståelseförmågan vilket är av stor vikt. De nämner exempelvis fokus på ordförståelse och kontinuerligt arbete med läsläxor i läsundervisningen. I lärarnas utsagor nämner dock ingen att de arbetar med dessa aspekter utifrån elevernas nuvarande kunskapsnivåer eller förmågor. Arbetet med dessa strategier präglas därmed inte av differentiering. Lärarna beskriver inte hur de arbetar med avkodning och läsförståelsestrategier, som i tidigare forskning konstaterats viktiga i läsundervisningen. Vi kan därmed inte avgöra om och hur de arbetar med differentiering i dessa delar av läsundervisningen. För att arbeta differentierat kan man exempelvis använda sig av digitala verktyg, bildstöd, konst och även arbeta tematiskt. Förutom detta kan tid vara av vikt för att alla elever ska få chansen att hinna tänka och få möjlighet att svara. Det styrks av Sandberg och Norling (2020) och Takala et al. (2020) som lyfter att det är viktigt att arbeta med olika uttrycksformer såsom bland annat konst, digitala verktyg, mer tid, spela in röster och ljudböcker för att anpassa undervisningen efter alla elevers olika behov.

6.1.3 Klassrumsmiljöns påverkan på elevers prestationer

Genom intervjuerna och observationerna fann vi olika aspekter som var viktiga för klassrumsmiljön. Det har i tidigare forskning påvisat att vissa aspekter såsom ljus, färger samt vad och hur mycket som sitter uppe på väggarna i klassrummet har större påverkan på elevers prestationer än vad man skulle kunna tro. Tidigare forskning påvisar att dessa aspekter kan påverka elevers lärandeutveckling både positivt och negativt (Barret et al. 2017). Däremot är balansgången i aspekterna en utmaning och kan även påverkas av vilken elevgrupp man har. Är det för sterilt på väggarna kan det ha negativ påverkan på eleverna då det inte är trivsamt och är det för mycket på väggarna eller för färgstarkt kan det också påverka negativt för att det är för distraherande (Barret et al. 2017). Även alfabetstavlans utformning samt placering i klassrummet har stor påverkan på elevers språkutveckling. Enligt Milo-Shussman och Niva (2019) är alfabetstavlan ett bra pedagogiskt verktyg för elevernas språkinläring men den måste vara rätt utformad så den inte skapar frustrationer eller distraktioner för eleverna. Den bör också placeras ovanför klassrumstavlan eller i anslutning till denna för bästa resultat. Enligt våra observationer stämmer detta i tre av de fyra klassrummen. Trots att forskningen lyfter att alfabetstavlan är ett så väsentligt pedagogiskt verktyg för eleverna är det ingen av lärarna som nämner dess betydelse under intervjuerna.

I resultatet kan man se en koppling mellan tidigare forskning och lärarnas utsagor. Lärarna har tänkt på elevgruppen när saker har satts upp på väggarna, när de placerat eleverna samt när de har satt upp elevernas egna verk i klassrummet. Däremot hade en av lärarna väldigt många saker uppsatt på väggarna samt att alfabetstavlan inte var uppsatt i anslutning till klassrumstavlan. Detta stämmer inte överens med vad forskningen säger. Trots detta var denna lärares klass den

med bäst arbetsro i klassrummet. Utifrån våra observationer kunde vi avgöra detta på grund av att eleverna i denna klass hade bäst fokus på sina arbetsuppgifter. Eleverna satt och arbetade vid sina platser och när de behövde hämta någonting gjorde eleverna detta tyst och stilla utan att störa övriga elever. Vi tror detta har att göra med att läraren arbetat från start med eleverna kring hur man beter sig i klassrummet under lärtillfällen.

När det gäller trygghet och relationer i klassrummet har tidigare forskning visat att det påverkar elevers studieprestationer. Om eleverna känner sig trygga och mår bra är det positivt för deras lärandeutveckling (Thapa et al. 2013). Att trygghet är viktigt framhålls även i lärarnas utsagor. Samtliga lärare betonade tryggheten i klassrummet som väsentligt men vad tryggheten bestod i verkade de ha lite olika åsikter om. Tre av lärarna betonade vikten av ett tillåtande klassrumsklimat där relationerna mellan lärare och elever var personliga och omsorgsfulla medan en av lärarna mer betonade vikten av rutiner i klassrummet för att eleverna skulle uppleva trygghet. Relationen mellan lärare och elever samt lärares omsorg är även något som lyfts av Mun Ling (2014).

6.2 Metoddiskussion

För att besvara vårt syfte och frågeställningar valde vi en kvalitativ metod i form av både intervjuer och observationer. Detta gjordes för att ta reda på lärarnas tankar kring begreppet differentierad undervisning samt kunna se själva om deras utsagor stämmer överens med hur undervisningen i klassrummet såg ut. Även klassrumsmiljön och dess påverkan på eleverna besvarades av denna kvalitativa metod.

Valet att använda oss av kvalitativa intervjuer och observationer som vår metod passade bra och besvarade studiens syfte och samtliga frågeställningar. Anledningen till att vi valde observationer som en av våra metoder var på grund av att vi ville få detaljerade beskrivningar av handlingar, klassrumsmiljön, beteenden och interaktioner kopplade till undervisningsinnehållet. Observation är en lämplig metod när man vill undersöka interaktioner mellan människor eller när man vill få inblick i hur något är och ser ut. Observation är något som sker med alla sinnen vilket passade vår studie då vi bland annat ville se hur klassrummet är utformat samt vad som fanns tillgängligt för elevernas lärandeutveckling, samt höra hur läraren diskuterar med och undervisar för eleverna. Det positiva med att vi skissade upp klassrummet i vårt observationsprotokoll var att vi kunde gå tillbaka tills dessa skisser när vi sammanställde datan till resultatet. Det problematiska med våra observationer var att vi inte fick ut så mycket som vi önskat. Eftersom vi inte kunde gå runt och närmare följa skeendena i klassrummet, på grund av att vi inte ville interagera med eleverna och därmed störa undervisningen, kunde vi inte se om undervisningen var differentierad. Intervjuer, med öppna frågor, valde vi för att få detaljerade beskrivningar samt att deltagarna då får större frihet när de uttrycker sig och själv kan bestämma vad som tas upp från hens erfarenheter och uppfattningar (Christoffersen & Johannessen, s. 65–66, 83–84).

Enligt Christoffersen och Johannessen (2015, s. 84–85) ger användningen av öppna frågor informanterna möjlighet att svara fritt och ge mer utförliga svar, då det inte finns förutbestämda

svarsalternativ att välja mellan. När man tillämpar öppna frågor kan det vara viktigt att standardisera frågorna så att alla informanter får samma frågor. Genom denna standardisering menar Christoffersen och Johannessen (2015, s. 85–86) att analysarbetet underlättas då svaren från informanterna kan analyseras och jämföras systematiskt, fråga för fråga. Vidare vill vi lyfta att semistrukturerade intervjuer främjar en mer ingående förståelse för lärarnas tankar och erfarenheter jämfört med studier som använder stängda frågor.

I den aktuella studien har det varit av yttersta vikt för oss som forskare att systematiskt följa Vetenskapsrådets (2002) fyra forskningsetiska principer för att säkerställa att studien uppnår hög forskningsetisk kvalitet. Detta har uppnåtts genom att studien har genomförts på ett forskningsetiskt korrekt sätt. När det kommer till de forskningsetiska principerna anser vi att vår studie uppnår de fyra huvudkraven; informationskrav, samtyckeskrav, konfidentialitetskrav och nyttjandekrav för att skydda samtliga informanter.

Med facit i hand skulle vi lagt mer tid på att göra klart den tidigare forskningen före datainsamlingen. På grund av att intervjuerna och observationerna låg i ett tidigt skede hade vi inte hunnit läsa in oss på de olika aspekter som senare visade sig mer betydelsefulla för elevers lärande. Hade vi hunnit längre i arbetet med tidigare forskning och varit mer pålästa innan vi gick ut på observationerna kunde vi reflekterat mer ingående över de saker i klassrummet som påverkar elevernas prestationer. Förutom detta kunde vi även se samband mellan intervjuerna och observationerna i det som lärarna berättade och det vi studerade. Trots att de jobbar på olika skolor i olika kommuner har de samma uppfattning kring hur undervisningen bör genomföras för att alla elever ska nå kunskapsmålen. Alla lärare var måna om att lärandet skulle ske utifrån elevernas egna förutsättningar.

6.3 Vidare forskning

Förslag på vidare forskning kan vara att studera olika aspekter av hur undervisningen bör anpassas för att möta elevers olikheter och individuella behov. Detta kan genomföras genom att använda sig av metoder som läromedelsanalyser, observationer och/eller intervjuer.

Man kan studera praktiska tillvägagångssätt där man kan utforska olika strategier och metoder för att differentiera undervisningen, såsom differentiering genom innehåll, process, produkt och/eller inlärningsmiljö. En annan möjlighet är att studera pedagogiska strategier där man kan utforska olika pedagogiska strategier och verktyg för att differentiera undervisningen, såsom differentierade instruktionsmetoder, användning av digital teknik och differentierade läromedel. Man kan även studera lärarens roll i den differentierade undervisningen samt hur man utvecklar professionell kompetens inom differentiering. Utöver dessa aspekter kan man undersöka den differentierade undervisningens riktlinjer och tydliggöra hur differentierad undervisning ska ske. Genom att studera dessa olika aspekter av differentierad undervisning kan man få en djupare förståelse för hur man skapar en meningsfull och effektiv lärandemiljö som möter alla elevers individuella behov och främjar deras akademiska framgång.

Även klassrumsmiljön behöver mer forskning då den är betydelsefull för elevers prestationer. Vidare forskning på detta kan vara undersökningar om klassrumsmiljön och dess påverkan på differentierad undervisning.

6.4 Didaktiska implikationer

Att göra undervisningen differentierad är en didaktisk implikation som innebär att man utgår ifrån samma undervisningsinnehåll bestående av olika nivåer efter elevers olika kunskapsnivåer och förutsättningar. Då undervisningen utgår från elevens aktuella kunskapsnivå är den positiv för vidare kunskapsutveckling. Det gäller dock att man har uppsikt över var eleverna befinner sig kunskapsmässigt så man ej lägger nivån för lågt och därmed hämmar elevernas kunskapsutveckling. En stor nackdel är dock att det är mer tidskrävande för lärarna att planera undervisningsinnehållet på flera olika nivåer.

En annan didaktisk implikation är att använda bildstöd i den differentierade läsundervisningen. Det underlättar förståelsen för alla elever oavsett språklig nivå eller bakgrund. Att använda bildstöd främjar språkutvecklingen samt gör undervisningen mer inkluderande.

Med den ökande användningen av teknik i klassrummet kan didaktiska implikationer innebära att integrera digitala verktyg och resurser för att stödja läsundervisningen. Man kan använda interaktiva läsappar, webbplatser med läsresurser och digitala bibliotek. Exempel på fler digitala verktyg man som lärare kan använda är LegiLexi och Lexplore som är screeningverktyg som hjälper lärare att anpassa undervisningen till elevers olika behov.

Forskning visar att tydlig undervisning med läsförståelsestrategier är effektivt för att hjälpa elever att förbättra sin läsförståelse. En didaktisk implikation är att tillämpa tydlig undervisning och modellering med strategier såsom att göra förutsägelser, ställa frågor, dra slutsatser och använda sammanfattningstekniker.

6.5 Slutsats

Våra slutsatser är att lärarna är i behov av mer utbildning och kunskap kring begreppet differentierad undervisning samt att eleverna gynnas av den. Utifrån tidigare forskning och lärarnas utsagor framkommer det att differentierad undervisning är betydelsefull för att möta elevers individuella behov. Även klassrumsmiljön är av stor vikt för elevernas mående och prestationer vilket bör framkomma mer i lärarutbildningen.

Sammanfattningsvis visar studien att lärarna arbetade differentierat genom nivåanpassad undervisning. Detta sker genom att exempelvis ge eleverna lättare nivåer på texter, lättare nivåer på uppgifter etcetera, men att alla elever i klassen arbetar med samma innehåll för att skapa delaktighet i klassen. Vad som däremot inte framkommer i resultatet är att lärarna inte nämner något om differentierade läsläxor eller differentierad undervisning i samband med ordförståelse och avkodning. Utöver detta framgår det inte heller om lärarna arbetar differentierat med läsförståelsestrategier för ökad läsförståelse. Avslutningsvis framkommer det inte heller om de använder sig av bildstöd för att främja språkutvecklingen.

REFERENSER

- Abrahamsson A-S. & Hjertén Bosch E. (2024) *Vad kännetecknar forskningen om differentierad undervisning och läsundervisning - en kunskapsöversikt*. Högskolan i Borås
- Alatalo, T. (2016) Professional Content Knowledge of Grades One - Three Teachers in Sweden for Reading and Writing Instruction: Language Structures, Code Concepts, and Spelling Rules, *Scandinavian Journal of Educational Research*, 60:5, 477-499, <https://doi.org/10.1080/00313831.2015.1024734>
- Alatalo, T. (2023). Läsförståelseundervisning i årskurs 6 med utgångspunkt i skönlitteratur respektive lärobok i svenska, *Nordic Journal of Literacy Research*, Vol. 9, Nr. 2, s. 57–76 <https://doi.org/10.23865/njlr.v9.3869>
- Andersson, U & Löfgren, H. (2021). Bedömningar för anpassning i tidig läsundervisning: Lärares erfarenheter av att utveckla elevers avkodningsförmåga. *Pedagogisk forskning i Sverige*, Vol 26 No, ISSN 1401-6788, <https://doi.org/10.1080/00313831.2015.1024734>
- Ankrum, J., Genest, M. & Belcastro, E. (2013). The Power of Verbal Scaffolding: “Showing” Beginning Readers How to Use Reading Strategies. *Early Childhood Education Journal*, v42 n1 p39-47 Jan 2014 DOI: 10.1007/s10643-013-0586-5
- Ankrum, J., Genest, M. & Morewood, A. (2017). A Description of Contrasting Discourse Patterns Used in Differentiated Reading Instruction, *Journal of Research in Childhood Education*, 31:3, 313-323, <https://doi.org/10.1080/02568543.2017.1319442>
- Barrett, P., Davies, F., Zhang, Y., & Barrett, L. (2017). The Holistic Impact of Classroom Spaces on Learning in Specific Subjects. *Environment and Behavior*, 49(4), 425–451. <https://doi.org/10.1177/0013916516648735>
- Bryman, A. (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Malmö: Liber.
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2015). *Forskningsmetoder för lärarstudenter*. 1. uppl. Lund: Studentlitteratur
- Duek, S., Lindholm, A. & Ljung Egeland, B. (2022). Läsundervisning i en språkligt heterogen lågstadielklass. *Utbildning och Lärande / Education and Learning*. 16:1, s. 51–67. <https://doi.org/10.58714/ul.v16i1.11296>
- Eriksson Barajas, K., Forsberg, C. & Wengström, Y (2013). *Systematiska litteraturstudier i utbildningsvetenskap: vägledning vid examensarbeten och vetenskapliga artiklar*. Första upplagan Stockholm: Natur & Kultur.
- Kihlström, S. (2006). Observation som redskap. I Dimenäs, J (red.) *Lära till lärare: att utveckla läraryrkets olika dimensioner utifrån ett vetenskapligt förhållningssätt och vetenskaplig metodik*. Borås: Högskolan i Borås, ss. 25–37
- Kihlström, S. (2007). Observation som redskap. I Dimenäs, J (red.) *Lära till lärare: att utveckla läraryrket - vetenskapligt förhållningssätt och vetenskaplig metodik*. 1. uppl. Stockholm: Liber, ss. 30–40

Knospe, Y., Sturk, E. & Gheitasi, P. (2023). Additional support for pupils with reading difficulties – a case study, *Education Inquiry*, 14:1, 145-161, <https://doi.org/10.1080/20004508.2021.1966886>

Milo-Shussman, Y. & Niva, W. (2019). Alphabet-Board Display as Part of the Classroom Learning Space. *Journal of Learning Spaces*, 8(1), 28-38.

<http://costello.pub.hb.se/login?url=https://www.proquest.com/scholarly-journals/alphabet-board-display-as-part-classroom-learning/docview/2461139233/se-2>

Mun Ling, L. (2014). *Variationsteori: för bättre undervisning och lärande*. 1. uppl. Lund: Studentlitteratur

Persson, Bengt (2019). *Elevens olikheter och specialpedagogisk kunskap*. Upplaga 4 Stockholm: Liber

Rosenbaum, C., Runesson Kempe, U. & Svensson, A. (2021). Rikta blicken mot texten. *Forskning om undervisning och lärande*, 1 vol. 9, https://forskul.se/wp-content/uploads/2021/05/ForskUL_vol_9_nr_1_s_31-49.pdf

Sandberg, G. & Norling, M. (2020). Teachers' Perspectives on Promoting Reading and Writing for Pupils with Various Linguistic Backgrounds in Grade 1 of Primary School, *Scandinavian Journal of Educational Research*, 64:2, 300-312, <https://doi.org/10.1080/00313831.2018.1554600>

Schmidt, C. (2021). Kulturakuten som en praktikgemenskap kring barnlitteratur: "Här kommer vi rakt in tillsammans!". *Pedagogisk forskning i Sverige*, Vol 26 No 4, ISSN 1401-6788

SFS 2010:800. *Skollag*.

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

Skolverket (2023). *PISA-rapport (2022)*. Stockholm: Skolverket <https://www.skolverket.se/getFile?file=12177>

Skolverket (2022). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet: Lgr22*. Stockholm: Skolverket. <https://www.skolverket.se/getFile?file=9718>

Takala, M., Silfver, E., Karlsson, Y. & Saarinen, M. (2020). Supporting Pupils in Finnish and Swedish Schools—Teachers' Views, *Scandinavian Journal of Educational Research*, 64:3, 313-332, <https://doi.org/10.1080/00313831.2018.1541820>

Thapa, Amrit, Cohen, Jonathan, Guffey Shawn & Higgins-D'Alessandro (2013) A Review of School Climate Research. *Review of Educational Research* 83(3) 357-385 <https://doi.org/10.3102/0034654313483907>

Vetenskapsrådet. (2002). *Forskningsetik: Principer och riktlinjer* (Rapport 2002:2). Stockholm: Vetenskapsrådet.

Wallberg, H. (2019). *Lektionsdesign: en handbok*. Första upplagan Stockholm: Gothia Fortbildning.

Walldén, R. (2019). Genrekunskaper som ett led i läsförståelsearbetet: textsamtal i årskurs 1 och 6. *Forskning om undervisning och lärande*, 2 vol. 7

Westlund, B. (2017). *Aktiv läskraft: att undervisa i lässtrategier för förståelse: fk-årskurs 3*. Första utgåvan Stockholm: Natur & Kultur.

-
-
-
-
-
-
- Födelsedagar?
 - Almanacka?
 - Annat?
-
-
-
-
-
-
-
-
-
-
-

Finns det störningsmoment för eleverna?

Hur interagerar läraren med eleverna i klassrummet? (Hjälper läraren exempelvis elever med svårigheter att vara delaktiga i undervisningen med bland annat verbalt stöd, bildstöd osv.)

Bilaga 2 - Intervjufrågor

Försnacket

Vad heter du?

Vad har du för befattning?

Hur länge har du varit yrkesverksam lärare?

Vilken utbildning har du?

Hur ser din/er situation ut på skolan, följer ni en klass från förskoleklass till trean eller hur ser det ut?

Hur länge har du arbetat på den här skolan?

Hur arbetar du/ni med elevernas läsförståelse i er läsundervisning?

→ Berätta hur/varför du tycker att det är fördelaktigt för eleverna?

→ Vad anser du kan vara negativt med detta sätt att arbeta?

→ Hur anser du att du möter alla elevers individuella behov i din läsundervisning?

→ På vilket sätt möter du alla elevers behov?

I läroplanen står det att lärare ska ta hänsyn till varje enskild individs behov, hur anser du att din läsundervisning gör detta?

→ Hur upplever du detta krav från läroplanen?

→ På vilket sätt anser du det är lätt eller svårt att fullfölja?

→ Kan du beskriva något/några exempel på detta?

Frågor om klassrumsmiljön

→ Vad anser du bör finnas på väggarna i klassrummet?

→ Hur tänker du kring att ha bilduppgifter/teknikuppgifter etc på väggarna som eleverna ser?

→ Hur tänker du när du placerar eleverna i klassrummet?

→ Hur skapar du trygghet i klassrummet?

→ Vad tycker du är viktigast för att eleverna ska känna trygghet i ditt klassrum?

→ Om du fritt hade kunnat designa ett klassrum, hur skulle det då se ut?

Hur ser du på begreppet differentierad undervisning?

→ Vilket sammanhang kopplar du begreppet till?

→ Vad anser du är mest fördelaktigt med differentierad undervisning?

→ Vad anser du finns för nackdelar med detta arbetssätt?

Definition av differentierad undervisning:

Att anpassa undervisningen efter elevernas förutsättningar. Att söka lösningar för var de är i sin utveckling i dagsläget.

Exempelvis tempo, nivå, omfång, metod och intresse.

Undervisningen ska göra dem delaktiga efter deras förutsättningar, ej exkludera dem med individualiserad undervisning såsom exempelvis skärmar, eget rum osv.

Bilaga 3 - Samtyckesblankett



HÖGSKOLAN I BORÅS

Akademien för bibliotek, information, 2024-01-29
pedagogik och IT - Lärarutbildningen
Ann-Sofie Abrahamsson och
Erica Hjertén Bosch, lärarstudenter

Samtycke till insamling och behandling av uppgifter om dig

Som en del av kursen CF6E80, examensarbete, vid Högskolan i Borås utför vi en studie med syftet att titta närmare på hur läsundervisningen anpassas till alla elever i klassrummet.

Vi som utför studien skulle vilja att du lämnar vissa uppgifter om dig själv, närmare bestämt namn, ålder, befattning samt utbildning. Utöver det kommer intervjun gå ut på att ställa frågor om och runt din läsundervisning i klassrummet. Denna intervju kommer att spelas in för att senare transkriberas.

Uppgifterna kommer att användas för att studiens sammanställning ska bli så korrekt som möjligt.

Högskolan i Borås är personuppgiftsansvarig för behandlingen, som sker med stöd av artikel 6.1 (a) i dataskyddsförordningen (samtycke).

Uppgifterna kommer att användas av oss samt vara tillgängliga för lärarna på den aktuella kursen och centrala administratörer vid högskolan. Uppgifterna kan dock vara att betrakta som allmänna handlingar som kan komma att lämnas ut i det fall någon begär det i enlighet med offentlighetsprincipen.

Uppgifterna kommer att lagras inom EU/EES eller tredje land som EU-kommissionen beslutat har en skyddsnivå som är adekvat, dvs. tillräckligt hög enligt dataskyddsförordningen. Uppgifterna kommer att raderas när de inte längre är nödvändiga.

Resultatet av studien kommer att sammanställas i oidentifierad form och presenteras så att inga uppgifter kan spåras till dig.

Du bestämmer själv om du vill delta i studien. Det är helt frivilligt att lämna samtycke, och du kan när som helst ta tillbaka ett lämnat samtycke. Dina uppgifter kommer då inte att användas mera. På grund av lagkrav kan högskolan dock vara förhindrade att omedelbart ta bort uppgifterna.

Jag samtycker till att uppgifter om mig samlas in och behandlas enligt ovan.

Underskrift

Namnförtydligande

Ort och datum

Fylls i av ansvarig lärare eller handledare

Studentens namn

Kurs och kurstillfälle

Kursansvarig (namn, avdelning)

Information om behandlingen av personuppgifter

Din personliga integritet är viktig för oss på Högskolan i Borås. Därför är vi angelägna om att all behandling av personuppgifter sker på ett korrekt och säkert sätt i överensstämmelse med gällande lagar och förordningar. Högskolan följer bland annat dataskyddsförordningen, mer känd som GDPR.

Högskolan i Borås är personuppgiftsansvarig för all behandling av personuppgifter inom högskolans verksamhet. Om du har några frågor kring hur dina personuppgifter behandlas kan du läsa mer om hur högskolan behandlar personuppgifter på vår webbplats, <http://www.hb.se/dataskydd>. Du är också välkommen att kontakta ansvarig för den aktuella kursen med frågor.

Dina rättigheter

- Högskolan är öppen med hur vi behandlar dina personuppgifter. Om du vill veta vilka personuppgifter som vi behandlar om dig kan du kostnadsfritt en gång per år begära ett utdrag med information om detta (ett så kallat registerutdrag). För att beställa ett registerutdrag kan du använda blanketten för begäran om registerutdrag på högskolans webbplats, <http://www.hb.se/dataskydd>.
- Om du lämnar samtycke (godkännande) till behandling av dina personuppgifter kan du när som helst ta tillbaka samtycket. Vi kommer då inte att fortsätta att behandla dina personuppgifter. Uppgifter som har offentliggjorts påverkas däremot i regel inte av ett återkallat samtycke. På grund av lagkrav kan vi även vara förhindrade att omedelbart radera uppgifterna.
- Du har rätt att inte bli föremål för automatiserat beslutsfattande, inklusive profilering, dvs. beslut som fattas på teknisk väg utan mänsklig inblandning. Högskolan fattar inte sådana beslut.
- Du har rätt att få behandlingen av dina personuppgifter begränsad.
- Du har rätt att få dina personuppgifter ändrade eller kompletterade om de skulle visa sig vara felaktiga eller ofullständiga.
- Du har rätt att i vissa fall få dina personuppgifter raderade.
- Du har rätt att få dina personuppgifter i ett allmänt använt format för att överföra dessa till en annan personuppgiftsansvarig.
- Du har rätt att klaga på högskolans behandling av dina personuppgifter till Integritetsskyddsmyndigheten, som är tillsynsmyndighet.

Kontakta oss

Personuppgiftsansvarig
Högskolan i Borås
501 90 BORÅS
Tel. 033-435 40 00
E-post: registrator@hb.se
Org.nr: 202100-31

Dataskyddsombud
Åsa Dryselius
E-post: dataskydd@hb.se



HÖGSKOLAN I BORÅS

Besöksadress: Allégatan 1 · Postadress: 501 90 Borås · Tfn: 033-435 40 00 · E-post: registrator@hb.se · Webb: www.hb.se