

2023: 2

doi: 10.24834/educare.2023.2.816

Vad mammor beskriver att de gör för att stödja sina barn i årskurs 1, med ett särskilt fokus på läs- och skrivutveckling

Annika Axelsson<https://orcid.org/0000-0002-5410-4361>annika.axelsson@mdu.se

The purpose of the study is to contribute with knowledge about what mothers describe doing to support their children in grade 1. The research questions are as follows: What do the mothers do to support their children's education on a general level? What do the mothers do to specifically support their children's reading and writing development? Eleven parents (all mothers) participated. Interviews were analysed thematically, whereby six themes addressing their support were identified: 1) Talk with children about school; 2) Handle school-related problems; 3) Have a positive attitude towards school; 4) Guide children's reading and writing; 5) Coach specific training; and 6) Collaborate with school staff about children's reading homework. The bioecological model for human development constitutes a theoretical frame and an understanding of what influences children's development, for example, parents' support to children's reading and writing development. It provided useful concepts (e.g., microsystem, proximal processes, mesosystem, and chronosystem) for a discussion of the themes. The study is relevant for prospective and professional teachers in early grades, special needs teachers, other school staff, principals, policymakers, and parents.

This is a revised version of the article where a repetition of a paragraph has been removed.

Keywords: children's education, children's reading and writing, grade 1, parent perspective, thematic analysis

1. Inledning

I Sverige börjar barn i årskurs 1 på hösten det år de fyller 7 år (Svensk författningssamling [SFS], 2010:800). Skolstarten är en viktig händelse i livet för både barn och föräldrar (Docket & Perry, 2004; Fast, 2007; Lundqvist, 2016; Sandberg, 2012). Det har visat sig att barn börjar identifiera sig som skolelever i samband med starten i årskurs 1, i jämförelse med året innan då de identifierat sig som förskoleklassbarn (Ackesjö, 2013). Det är angeläget att studera denna tidsperiod då året i årskurs 1 tillsammans med året i förskoleklass är starten på 10 år obligatorisk utbildning och en positiv start visat sig främja senare skolframgångar – både i form av social och akademisk utveckling (Docket & Perry, 2004).

Studien intresserar sig specifikt för barns läs- och skrivutveckling under året i årskurs 1. Läs- och skrivutveckling är det tveklöst dominerande didaktiska området under de första skolåren. Utveckling av dessa förmågor förutsätts för utveckling i samtliga skolämnen resterande tid av utbildningen. Sett ur ett vidare perspektiv förutsätts dessutom personers läs- och skrivförmågor för aktivt deltagande i samhället (Skolverket, 2011, 2022). Barn förväntas tidigt i sin utbildning kunna läsa för att lära samt skriva för att bearbeta information och visa sina kunskaper. Främjande av läs- och skrivutveckling går på så sätt att relatera till alla barns rätt till utbildning av god kvalitet (Förenta nationerna [FN], 1989, 2015). Det har även konstaterats samband mellan barns socioemotionella utveckling och läsutvecklingen under året i årskurs 1 (Halonen m.fl., 2006). Därtill relateras studiens fokus på barns läsande och skrivande under året i årskurs 1 till den unika utvecklingsperiod barn befinner sig i upp till 8 års ålder med avseende på läs- och skrivutvecklingen (National Association for Education of Young Children [NAEYC], 1998).

Föräldrar är ytterst ansvariga för sina barns hälsa, uppfostran och utveckling (FN, 1989). Enligt svensk lagstiftning är det också föräldrars ansvar att barnen kommer till skolan utifrån rådande skolplikt (SFS, 2010:800). I läroplanen uttrycks att skolan: ”i samarbete med hemmen [ska] främja elevers allsidiga personliga utveckling till aktiva, kreativa, kompetenta och ansvarskännande individer och medborgare” (Skolverket, 2011, 2022, s. 7).

Föräldrars stöd, specifikt i förhållande till barns läs- och skrivutveckling, har konstaterats betydelsefullt i internationella rapporter (Programme for International Student Assessment [PISA], Borgonovi & Montt, 2012; European Literacy Policy Network [ELINET], Valtin m.fl., 2016). En rapport, från dåvarande Myndigheten för skolutveckling i Sverige, beskriver att elever som har föräldrars stöd i skolarbetet lyckas bättre än andra (Nilsson, 2008). En form av föräldrastöd som exemplifieras i rapporten är föräldrars lyssnande på sitt barns läsning. Alatalo (2011) nämner också föräldrar som viktiga resurser till stöd för sina barns läsutveckling, till exempel genom att försöka få barnen att läsa en stund varje dag. Det är betydelsefullt att studera föräldrars beskrivningar av stöd de ger sina barn då sådana beskrivningar kan belysa andra faktorer än de som framkommer via exempelvis rektorer, lärare och skolpersonal.

Den bioekologiska utvecklingsmodellen (Bronfenbrenner & Morris, 1998) är teoretiskt och konceptuellt applicerbar på vad föräldrar beskriver att de gör för att stödja sina barn under året i årskurs 1. Grundtanken i den bioekologiska utvecklingsmodellen är att faktorer från biosystemet, mikrosystemet, mesosystemet, exosystemet, makrosystemet och kronosystemet influerar barns utveckling (Bronfenbrenner & Morris, 1998), exempelvis barns sociala- och akademiska utveckling (Docket & Perry, 2004) samt läs- och skrivutveckling (Fast, 2007; SFS, 2010:800; Skolverket, 2011, 2022; Valtin m.fl., 2016).

1.1 Studiens syfte och frågeställningar

Syftet med studien är att bidra med kunskap om vad mammor beskriver att de gör för att stödja sina barn i årskurs 1.

- Vad beskriver mammorna att de gör för att stödja sina barns utbildning på ett generellt plan under året i årskurs 1?
- Vad beskriver mammorna att de gör för att specifikt stödja sina barns läs- och skrivutveckling under året i årskurs 1?

1.2 Året i årskurs 1 – förändringar och förväntningar

Året i årskurs 1 innebär förändringar för barn. Ofta möter barnen en ny lärmiljö och nya klasskamrater i årskurs 1 (Ackesjö, 2015; Lundqvist m.fl., 2015; Sandberg, 2012). Sådana förändringar riskerar skapa upplevelser av otrygghet, vilket i sin tur riskerar påverka de

identitetsskapande processerna negativt. Sandberg (2012), som i en avhandling studerat olika barns möten med skolan i årskurs 1, menar att samarbetet mellan lärare, speciallärare och föräldrar stärker barns upplevelse av trygghet under året i årskurs 1, vilket relateras till förbättrade möjligheter för barn att lära sig läsa, skriva och räkna.

Utbildningen under året i årskurs 1 innebär också undervisning i elva skolämnen (Skolverket, 2011, 2022). Under året riktas dessutom uppmärksamheten mer tydligt mot enskilda barns förmågor i jämförelse med tidigare år (Hellblom-Thibblin, 2018). Förändringen att börja prestera individuellt medför skilda konsekvenser för olika barn. Några av barnen Sandberg (2012) studerat, beskriver året i årskurs 1 som efterlängtat och positivt då de får börja ”arbeta i böcker, och på egen hand i större utsträckning” medan året för andra barn beskrivs som ”en tid av motgångar och misslyckanden” (s. 177). Några barn inleder därtill deltagande i fritidshemmets verksamhet (SFS, 2010:800) när de börjar skolan. Den förändringen innebär ytterligare en ny lärmiljö och fler barn att förhålla sig till. För en del barn innebär sådana förändringar, att behöva prestera och möta många barn, stora utmaningar.

Utifrån undervisningen i årskurs 1 går förväntningar på barn att relatera specifikt till deras läs- och skrivutveckling. Enligt läroplanens kunskapskrav/bedömningskriterier (Skolverket, 2011, 2022)¹, i skolämnet svenska ska alla barn i slutet av årskurs 1 kunna följande med avseende på läsningen:

Eleven kan läsa meningar i enkla, bekanta och elevnära texter genom att använda ljudningsstrategi och helordsläsning på ett delvis fungerande sätt. Genom att kommentera och återge någon för eleven viktig del av innehållet på ett enkelt sätt visar eleven begynnande läsförståelse [...]. I samtal om texter som eleven lyssnat till kan eleven föra enkla resonemang om texters tydligt framträdande innehåll och jämföra detta med egna erfarenheter. (Skolverket, 2011, s. 263)

Ovanstående citat visar att barn förväntas behärska både avkodning och språkförståelse i slutet av årskurs 1. Avkodning multiplicerat med språkförståelse är lika med läsning och läsförståelse [$A \times S = L$], enligt definitionen *The simple view of reading* (Gough & Tunmer, 1986). Avkodningen relateras

¹ Då föräldrainsatserna genomfördes gällde den äldre versionen av läroplan (Skolverket, 2011). I den nya läroplanen (Skolverket, 2022) benämns kunskapskrav i exempelvis Läsförståelse årskurs 1, som bedömningskriterier för godtagbara kunskaper. Innehållet är i övrigt detsamma.

till förmågan att behärska sammanljudning av enskilda bokstavsljud utifrån den alfabetiska principen. Språkförståelsen relateras till förståelse av innehåll i det lästa som i sin tur förutsätter tankeförmåga, språklig förmåga och kunskap om ords betydelse (Oakhill & Cain, 2012). Multiplikationstecknet mellan de båda faktorerna illustrerar att om barn inte behärskar avkodningen eller språkförståelsen blir produkten 0 och läsförståelsen uteblir. En del barn både avkodar och förstår det de läser innan de börjar i årskurs 1, en del lär sig det under året och uppfyller på så sätt kunskapskrav/bedömningskriterier i läsning vid årets slut (Skolverket 2011, 2022). Alla barn gör inte det av olika skäl.

Barns kunskaper med avseende på skrivutvecklingen bedöms inte förrän i slutet av årskurs 3. I slutet av årskurs 1 förväntas de kunna visa att de är på väg i riktning mot att klara det som uttrycks i kunskapskrav/bedömningskriterier för årskurs 3:

Eleven kan skriva enkla texter med läslig handstil och på dator. I texterna kan eleven använda stor bokstav, punkt och frågetecken samt stava ord som eleven själv ofta använder och som är vanligt förekommande i elevnära texter. De berättande texter eleven skriver har tydlig inledning, handling och avslutning. (Skolverket, 2011, s. 263)

Skrivförmågan innebär enligt kunskapskrav/bedömningskriterier (Skolverket, 2011, 2022) att barn kan koppla ihop skilda språkljud med respektive bokstav, stava, har viss insikt om meningsbyggnad och kan förmedla ett budskap i text som de skrivit själva. Modellen *The simple view of writing* (Berninger m.fl., 2002) definierar skrivande som skrivförmåga multiplicerat med budskapsförmedling på liknande sätt som läsning och läsförståelse definieras enligt *The simple view of reading* (Gough & Tunmer, 1986). Att kunna förmedla ett budskap i skrift hör i sin tur samman med att kunna bygga upp ett händelseförlopp.

Då barn under året i årskurs 1 ställs inför förväntningar att lära sig läsa och skriva får det olika konsekvenser utifrån deras tidigare erfarenheter, förutsättningar och behov (Sandberg, 2012). En del barn har exempelvis tidigt mött en mängd textorienterade aktiviteter i skilda sociala och kulturella sammanhang (Fast, 2007). Till att börja med har aktiviteterna främst skett tillsammans med föräldrar, syskon eller mor- och farföräldrar. Senare har de även skett tillsammans med personal och andra barn i förskola samt förskoleklass (Axelsson m.fl., 2019; Fast, 2007). I dessa sammanhang har barn exempelvis lyssnat till berättelser, lärt sig sånger och verser samt aktiverats

med TV, datorer och elektroniska spel, viktiga erfarenheter till grund för mötet med skriftspråket (Fast, 2007). Barn som inte erfårit sådana tidiga möten med skriftspråket riskerar hamna i en sämre position än andra, gällande sin läs- och skrivutveckling.

1.3 Tidigare forskning och rapporter

I tidigare forskning om vad föräldrar gör för att stödja sina barns utbildning används begrepp som exempelvis föräldrars *delaktighet* i barns utbildning (Helgøy & Homme, 2017; Rätty m.fl., 2009). Rätty m.fl. (2009) konstaterar att föräldrar deltar i föräldramöten, barns läxarbete och beslut om skolval. Därtill används begreppet föräldrars *engagemang* i barns lärande (Goodall, 2013), akademiska utveckling (McNeal, 2014), läxläsning (Hoover-Dempsey m.fl., 2001) eller engagemang i förhållande till barns läsförmåga och läsmotivation (Borgonovi & Montt, 2012; Manderstedt m.fl., 2022). Begreppet föräldraengagemang definieras i en PISA-rapport som: ”föräldrars aktiva överlåtelse att spendera tid för att hjälpa sina barns akademiska och allmänna utveckling” (Borgonovi & Montt, 2012, s. 13, min översättning).

Borgonovi och Montt (2012), Goodall (2013) samt McNeal (2014) påtalar att ju tidigare föräldraengagemanget i barns utbildning startar, desto bättre. Att skapa rutiner för läxarbete är ett konkret exempel på vad föräldraengagemang i barns utbildning innebär (Hoover-Dempsey m.fl., 2001). Borgonovi och Montt (2012) drar slutsatsen att föräldraengagemang i form av att läsa högt för sina barn, samtala med sina barn om komplexa ämnen där språket och tänkandet stimuleras samt att själva agera läsande förebilder är det engagemang som framför allt influerar barns läsförmåga och läsmotivation. I Manderstedts m.fl. (2022) litteraturredaktiska projekt i Sverige konstaterade barn och föräldrar att deras deltagande i projektet bidrog till barnens förbättrade läsfärdigheter. Vad föräldrar bör göra i sitt engagemang i barns utbildning samt läs- och skrivutveckling är dock inte entydigt. McNeal (2014) för ett resonemang om hur det kommer sig att föräldraengagemang i barns utbildning visar så inkonsekventa effekter på barns utveckling, det vill säga att föräldraengagemang kan ge både positiva och negativa effekter. McNeal (2014) har undersökt modeller för direkt och indirekt föräldraengagemang i amerikansk kontext. I den studien klargörs att föräldraengagemang behöver studeras utifrån olika aspekter; exempelvis utifrån föräldrars engagemang i sitt barn, i barnets skola eller engagemang tillsammans med andra föräldrar. Studiens resultat visar att föräldraengagemang i form av samtal och diskussioner med sina barn ger störst effekt på deras attityder, beteenden och akademiska prestationer. Fler exempel på positivt

föräldrastöd är deras påtryckningar för att barn med läs- och skrivsvårigheter ska erbjudas stöd genom utbildningsåren (Heimdahl Mattson & Roll-Pettersson, 2007). Negativt föräldrastöd, å andra sidan, exemplifieras också i forskning (Orkin m.fl., 2017). I studien beskrivs bland annat risker med stöd av mer ingripande karaktär, som ges av föräldrar i samband med läsläxor, då det kan leda till att barn börjar identifiera sig som icke kapabla läsare.

I forskning, som kan relateras till vad föräldrar gör till stöd i barns utbildning används även begrepp som föräldrars *samverkan* (Bouakaz, 2007; Gerzel-Short, 2018) och *samarbete* (Orell & Pihlaja, 2020) med skolpersonal. I dessa studier framträder otydligheter kring hur sådant bör gestaltas. Bouakaz (2007), som studerat vad som främjar respektive hindrar samverkan mellan föräldrar (arabisktalande) och lärare i svensk kontext, skiljer till exempel på hemcentrerat och skolcentrerat föräldraengagemang. I avhandlingen beskrivs att komplexa företeelser så som exempelvis hinder inom skolan eller hinder inom familjen försämrar samverkan. Vidare problematiserar Orell och Pihlaja (2020) att samarbetet omfattas av de normer och värden lärare respektive föräldrar agerar utifrån. Normer och värden som kan skilja sig åt, vilket riskerar leda till konflikter mellan föräldrar och personal. Helgøy och Homme (2017) utforskar vilket genomslag politiska beslut angående förbättrad föräldradeltagelse fått på skolnivå och konstaterar att det råder stor osäkerhet kring hur denna delaktighet bör se ut. Gerzel-Short (2018), i sin tur, belyser att föräldrars svårigheter att förstå lärares instruktioner angående barns lästräning under det första skolåret kan utgöra en försvårande omständighet för samverkan mellan parterna.

Studier som särskilt fokuserar föräldrars (mammors) perspektiv handlar om mammors *strategier* (Taket m.fl., 2014), *stöd* (Washburn, 2014) eller *ambitioner* (Sedláčková, 2017) för att främja sina barns utveckling. Taket m.fl. (2014) beskriver mammors strategier för att utveckla barns resiliens under det utbildningsår som i australiensisk kontext motsvarar årskurs 1. Resiliens handlar om barns förmåga att visa självbehärskning och självständighet samt om att utvecklas i samspel med andra, alltså socioemotionell utveckling. Barns socioemotionella utveckling kan influera den akademiska utvecklingen då barn i skolan exempelvis förväntas ta ansvar och visa hänsyn till varandra i klassrum, i matsal samt på raster och då undervisning i form av grupparbeten förutsätter samarbetsförmågor. Studien visar att mammors strategier för att främja sina barns resiliens bland annat var att samtala med sina barn om problemsituationer som uppstått i skolan och ge råd om alternativa sätt att agera om barnen hamnar i liknande situationer igen. Washburns (2014) fallstudie

som genomförts i USA, visar hur fyra mammor stödjer sina barns läsning då barnen har dyslexi. Där beskrivs stödet till barnen som en trestegsprocess. Först har mammorna rollen som *utredare*, då de själva söker orsaker till läs- och skrivsvårigheterna, sedan rollen som *advokater* som hävdar sina barns rätt till stöd i förhållande till skolan, och till sist rollen som *handledare* i sitt barns läs- och skrivträning i hemmet. I Sedláčková (2017) studie, i tjeckisk kontext, undersöks vad mammor gör utifrån egna ambitioner om vad stödet bör främja i barnens läsning under året i årskurs 1. Mammor som *inspektörer* rättade sina barns läsning utifrån ambitionen att barns korrekta avkodning bör stödjas. Mammor som *inspiratörer* turades om att läsa texterna med barnen och samtalade om innehållet utifrån ambitionen att barns läsmotivation bör stödjas. Därtill agerade de i rollen som *lärare* med ambitionen att stödja de egna barnens läsning utifrån flera aspekter. De undervisade bland annat om bokstäver och avkodningsteknik samt stimulerade ordförrådstillväxten.

1.4 Teoretiskt och konceptuellt ramverk för studien

Den bioekologiska utvecklingsmodellen (Bronfenbrenner & Morris, 1998), som beskriver att barns utveckling influeras av faktorer från sex olika system, har valts som teoretiskt och konceptuellt ramverk för studien. *Biosystemet* omfattar faktorer som rör barns biologiska förutsättningar och egenskaper. *Mikrosystemet* omfattar de miljöer som barnet vistas i, till exempel hemmet, skolan och miljöer där barn utövar fritidssysselsättningar. Faktorer i mikrosystem influerar på ett direkt sätt utvecklingen utifrån att barnet fysiskt ingår i dessa system. Modellen beskriver att då barn byter från en miljö till en annan i olika mikrosystem får det konsekvensen att *aktiviteter, relationer* och *roller* förändras (Bronfenbrenner, 2005). Ett annat centralt begrepp i den bioekologiska utvecklingsmodellen (Bronfenbrenner & Morris, 1998) är *proximala processer*. De definieras som processer via exempelvis andra personers interaktioner med barn över tid för att främja utveckling, så som interaktioner mellan föräldrar och barn i form av lässtunder. *Mesosystemet* omfattar faktorer som rör samarbeten mellan *mikrosystem* så som exempelvis föräldrars samverkan med lärare kring barns utveckling. Faktorer från *exosystemet*, i likhet med *mesosystemet*, influerar barns utveckling indirekt, exempelvis föräldrars arbetstider. Faktorer från *makrosystemet* influerar barns utveckling än mer indirekt och kan exemplifieras som lagar och regler på samhällsnivå. *Kronosystemet* illustrerar att barns utveckling även influeras av tiden som går. Då modellen (Bronfenbrenner & Morris, 1998) illustreras placeras *biosystemet* i mitten och övriga system omringar *biosystemet* med fem cirklar där *mikrosystemet* ligger närmast *biosystemet* och de övriga fyra systemen placeras längre och längre ut i periferin.

Modellen är applicerbar på det aktuella studieobjektet; mammor förväntas kunna driva på barns utveckling via proximala processer i hemmet (mikrosystem), tillsammans med lärare (mesosystem) i skolan (mikrosystem) under året i årskurs 1, det vill säga tidsperioden (kronosystemet).

2. Metod

Studiens forskningsansats är kvalitativ. Kvalitativ forskning undersöker den verkliga världen som kännetecknas av komplexitet, oordning och motsägelse. Den bidrar till förståelse av olika perspektiv och meningsmönster (Braun & Clarke, 2013). Kvalitativa intervjuer valdes som datainsamlingsmetod. Metoden är lämplig för att ta del av människors beskrivningar av erfarenheter och upplevelser (Kvale & Brinkmann, 2014). Intervjuer är även en fördelaktig datainsamlingsmetod genom vilken det är möjligt för deltagare att blicka tillbaka i tiden, retrospektivt, i sina beskrivningar.

2.1 Urval och datainsamling

I studien intervjuades 11 föräldrar, bosatta i 3 olika kommuner i Mellansverige. Alla föräldrar som deltog var mammor. Var och en av mammorna berättade vid ett intervjutillfälle om varsitt barn: sammanlagt 5 flickor och 6 pojkar. Barnen representerade 8 skolor. Deltagarna utgjorde ett tillgänglighetsurval (Kvale & Brinkman, 2014). Mammorna hade intervjuats av forskaren en gång tidigare, våren 2016, inom ramen för forskningsprojektet *Gränsland, broar och passageriter – Att förstå barns vägar till lärande från förskola till skola* som startade 2012 och avslutades 2017 (Garpelin & Sandberg, 2018). Det forskningsprojektets utgjorde därmed en startpunkt för denna studie. De intervjuades barn hade nyligen avslutat årskurs 1 vid datainsamlingen till den här studien. Det fanns ingen särskild eller medveten tanke med att intervjua enbart mammor i den här studien. Även pappor inbjöds att delta i forskningsprojektet men ingen tackade ja.

Intervjuerna förbereddes genom en pilotstudie våren 2017 då uppmaningar och frågor i intervjuguiden testades och ändrades. En uppmaning var "Beskriv dig själv som förälder", vilken ändrades till frågan: "Hur skulle du beskriva ditt stöd som förälder under den här perioden?". Intervjuerna inleddes med uppmaningar av typen: "Berätta om året i årskurs ett", "Berätta om barnets läsutveckling" och "Berätta om barnets skrivutveckling". Under intervjuerna ställdes följdfrågor för att "hjälpa intervjupersonen att fortsätta berätta sin historia" (jfr. Kvale & Brinkman,

2014, s. 196) och ge möjlighet till fördjupade svar. Följdfrågorna kunde lyda: ”Hur var skolstarten?”, ”Vad har ni gjort hemma [för att stödja barnets läsutveckling]?” och ”Vad gör att du tänker så?”.

Intervjuerna genomfördes på platser deltagarna valde. De spelades in på ljudfil och pågick mellan 20 och 60 minuter. En anledning till att intervjuernas längd skilde sig åt, trots att uppmaningar och följdfrågor i stort sett var de samma, var deras olika sätt att beskriva exempelvis sina barn, barnens år i årskurs 1 och sitt eget stöd. En del delgav längre svar och andra kortare. Mammorna gav ett skriftligt samtycke till deltagandet då de informerats om studiens syfte. De informerades också om sin rätt att avbryta medverkan i studien och om forskarens ansvar att nyttja materialet på bästa sätt. Vidare och i enlighet med riktlinjer om konfidentialitet förvarades inspelningarna och transkriberingarna inlåsta (Vetenskapsrådet, 2017). Transkriberingarna av intervjuerna genererade 119 A4-sidor text. Vid transkriberingen ersattes föräldrarnas namn med ”F” och en siffra för varje förälder; F1, F2, F3 till och med F11. Barnens namn ersattes med ”barnet” (jfr. Lundström, 2019). Namn på orter och skolor togs också bort vid transkriberingen. I citat användes benämningarna ”skolpersonal” och ”fritidshemspersonal” valdes som samlingsnamn för flera yrkeskategorier verksamma i skolor och fritidshem så som exempelvis lärare, fritidshemspedagoger, rektorer och elevassistenter.

2.2 Dataanalys

För att analysera datamaterialet användes en tematisk analys i fem steg (Braun & Clarke, 2006). En tematisk analys ”fångar något viktigt i data i förhållande till forskningsfrågan och representerar mönster eller mening i datamaterialet” (Braun & Clarke, 2006, s. 10, min översättning). De fem analysstegen är: 1) Bekanta sig med data, 2) Generera koder ur data, 3) Söka teman utifrån koderna, 4) Granska teman utifrån data och 5) Definiera och benämna teman. I steg 1 genomlästes transkriptionerna. Stödet till barnens utbildning och utveckling, som mammorna beskrev, ansågs som särskilt intressant data. På så sätt framträdde forskningsfrågorna genom analysprocessens tidiga steg (jfr. Braun & Clarke, 2006, 2013, 2019). I steg 2 genererades koder utifrån deras berättelser om sitt stöd för att främja barnens utbildning och utveckling. Kodningsexempel var: ”Lyssnar till barnet”, ”Ger barnet råd”, ”Ger barnet utmaningar” och ”Kontaktar skolan”. I steg 3, då teman för koderna söktes, grupperades koderna i fyra teman. Teman benämndes då som

”Försöker förstå vistelsen i skolan”, ”Samarbetar med skolpersonalen”, ”Främjar vistelsen i skolan” och ”Främjar läs- och skrivutvecklingen”. Steg 4 innebar att teman granskades. Det fick konsekvensen att fyra teman blev sex utifrån en uppdelning mellan stöd relaterat till barns utbildning på ett generellt plan eller stöd relaterat till läs- och skrivutvecklingen specifikt. Steget innebar även att transkriberingarna lästes igenom en extra gång för att säkerställa att relevant data fanns med. I steg 5 definierades och benämndes slutligen sex teman. När teman utformades i steg 3, 4 och 5 var det utifrån beaktande av allt från centrala begrepp i valt teoretiskt ramverk och den tematiska analysens arbetsgång till forskarens egna tolkningar av utdrag ur data.

2.3 Etiska aspekter och trovärdighet

Etiska aspekter i intervjusituationer och analysarbete är av vikt att belysa. Under intervjuerna är exempelvis det hierarkiska förhållandet (Braun & Clarke, 2013) eller den asymmetriska maktrelationen (Kvale & Brinkman, 2014) mellan forskare och deltagare en sådan aspekt. Risk föreligger att deltagare anpassar svar till det de tror forskaren vill att de svarar, så även i denna studie. Vidare innebär unika interaktioner mellan forskare och deltagare i varje enskild intervju att studien är omöjlig att upprepa. Trovärdigheten styrks i den här studien genom att uppmaningar, följdfrågor och steg i analysförfarandet explicitgjorts samt att resultat relateras till teoretiskt ramverk (Bronfenbrenner & Morris, 1998). Trovärdigheten styrks därtill med vissa kontextuella beskrivningar och direktcitat.

3. Resultat

Teman som analysen genererade benämndes: 1) Samtalar med sina barn om skolan, 2) Hanterar skolrelaterade problem, 3) Visar en positiv attityd till skolan, 4) Vägleder sina barns läsande och skrivande, 5) Coachar specifik träning samt 6) Samverkar med skolpersonal om sina barns läsläxor.

3.1 Samtalar med sina barn om skolan

Temat belyser att mammorna samtalar med sina barn om skolan. Samtalen handlar om varför barn måste gå i skolan samt om det som barnen upplever i skolsituationer - både i klassrum och på raster under året i årskurs 1. I samtalen försöker de förstå situationerna i skolan som deras barn beskriver hemma. Samtalen har även rådgivande, uppmuntrande och uppmanande inslag där föräldrar kan

tolkas stärka sina barn i den nya elevrollen genom att stödja deras självförtroende och självständighet.

En mamma beskriver att de hemma ägnar tid åt att samtala om olika skäl till att barn ska gå i skolan, bland annat utifrån lagstiftningen i Sverige:

Det är mycket prat [med barnet] många varv ... Det är ju som det är, vi pratar skolplikt och skollag och för att motivera ... Barnet har jättemycket behov av att få berätta [om situationer i skolan] och att vi kan förklara och vi kan ta det en gång till så att vi verkligen har ventilerat och att barnet får svar på sina frågor. (F4)

Hon påminner även om stunder som hittills fungerat bra i skolan för att stärka elevrollen genom att uppmuntra och få barnet att vilja gå till skolan: ”Främst om det är saker som har gått bra så kan jag säga 'Jag hörde att pappa sa att du hade berättat att' Så för att stärka och få barnet att förstå att hon duger” (F4).

Vidare ger deltagarna sina barn råd att själva berätta för lärare om händelser och känslor i stället för att gå omvägen via föräldrarna, exempelvis när de känt sig ensamma på en rast. En mamma berättar: ”Barnet skulle prata med fröken om det var någonting Skulle bli mer öppen med sina känslor” (F10).

Ett citat exemplifierar hur en annan mamma i samtal med sitt barn uppmanar barnet att ta egna initiativ till självständighet i stökiga undervisningssituationer: ”Du kan ju göra egna val. Strunta i att säga åt dem [klasskamraterna] att vara tysta – gå och hämta hörselkåpor Fråga om du får sitta i korridoren” (F2). I citaten ges exempel på hur mammorna stärker sina barns självförtroende och självständighet genom sina uppmaningar. Sammantaget belyser temat att mammorna genom samtal stödjer sina barn. De lyssnar för att förstå samt ger råd, uppmuntran och uppmaningar.

3.2 Hanterar skolrelaterade problem

Det här temat belyser att mammorna hanterar sina barns skolrelaterade problem på mer påtagliga sätt än att samtala med barnen. Problem de beskriver är till exempel att deras barn känner sig ensamma på raster, hamnar i bråk med andra barn, eller blir trötta av de intryck en skoldag i årskurs 1 för med sig. Mammorna beskriver till exempel att de besöker sitt barns skola för att på så sätt

skapa mer detaljerade bilder av de situationer deras barn berättar om hemma. De initierar också extramöten med skolpersonal, dels för att beskriva för dem vad barnen berättar hemma om skolan, dels för att bidra till lösningar och förbättringar i skolan.

En mamma, som kan tolkas verka för en lösning, beskriver att hon hittat lappar i hemmet där barnet skrivit upp fysiska krämpor. Barnet har planerat ange krämporna som skäl för att slippa gå till skolan. Mamman kontaktar därför skolpersonalen och i samband med barnets utvecklingssamtal samtalade de om detta. Samtalet leder till att det skapas en gemensam förståelse för problemet: ”Vi har kommit fram lite till vad det beror på och det är att hon blir osäker när hon inte riktigt vet vad som kommer att hända på lektionerna, så nu ska fröken göra ett schema” (F10). Schemat avser här en beskrivning i korthet om vad som kommer ske under dagens olika lektioner.

Ett exempel på förslag som de intervjuade berättar att de får av skolpersonalen när lösningar söks på problem är att det ska genomföras pedagogiska kartläggningar eller att barn ska genomgå en utredning. Mammor berättar att de försöker påskynda dessa processer.

Det finns även mammor bland deltagarna som själva finner lösningar på sina barns skolrelaterade problem. En mamma berättar om sitt barns upplevelser av stress både i undervisningssituationer och i verksamheten på fritids. För att reducera något av barnets upplevda stress och för att barnet bättre ska orka den obligatoriska delen av skoldagen, avslutas deltagandet i fritidsverksamheten. Detta medför att arbetsscheman ändras samt att syskon och släktingar engageras så att barnet ändå inte ska behöva vara ensam hemma:

Vi grejade lite så där så vi försökte ju se till att hon slapp vara på fritids ... Så försöker vi göra det som blir så bra som möjligt Jag har lite utrymme i mitt schema, sen har vi mamma och pappa som är pensionärer, hon har en storebror som är 16 som kan möta upp [hemma] och så vi har möjligheter och då känner man väl att, ja det gör jag gärna, jag menar för att barnet ska orka och tycka att det är någorlunda okej. (F4)

En annan mamma beskriver att hon utifrån flera skolbesök förstått att barnet äter dåligt vid lunch och därför bestämmer sig för att leverera extra mellanmål till sitt barn i skolan. Således beskriver mammorna att de stödjer sina barn på mer påtagliga sätt än genom samtal. De gör skolbesök och initierar extramöten, för att nämna två exempel, samt bidrar aktivt till lösningar och förbättringar.

3.3 Visar en positiv attityd till skolan

Tema tre handlar om att mammorna vill visa en positiv attityd till sina barns skola och personalen som arbetar där. Sättet de uttrycker sig på i samtal med skolpersonalen och deras positiva inställning till personalens lösningsförslag, gällande barnen under året i årskurs 1, belyser detta. I temat speglas en förväntan hos de intervjuade att deras egen positiva attityd till skolan ska överföras till deras barn.

En mammaberättar att de ställer sig positiva till skolpersonalens lösningsförslag i årskurs 1 trots att de är tveksamma till om lösningen kommer hjälpa:

Vi var positiva ... Vi var bara tacksamma ... Jag tänkte för mig själv att det här aldrig kommer att funka, men ändå var jag positiv. Man måste ändå ge dem chansen och försöka vara positiv inför barnet och allting ... Jag vill ju inte såra dem. (F2)

Mamman verkar mena att den positiva attityden till personalen innebär ett bifall till lösningsförslaget samtidigt som det skickar signaler till barnet om att skolpersonalen gör ett bra arbete.

En annan mamma beskriver betydelsen av att bortse från sin egen skolgång, om den varit negativ, och i stället sträva efter att överföra en positiv skolattityd till barnet:

Sen att man generellt har en positiv inställning till skolan, det tror jag är viktigt, att man inte pratar om hur jobbigt eller svårt man själv tyckte att det var, för det är ju lätt att det smittar av sig om man tyckte det ... Man måste ju någonstans lita på att de gör sitt jobb. (F6)

Samma mamma berättar att de kontaktats av skolpersonal för att barnet tillsammans med andra barn orsakat en negativ händelse i skolan. Hon är då snabb med återkoppling till personalen och säger: "Vi uppskattar att du hör av dig till oss när det blir så här" (F6), vilket exemplifierar den positiva inställningen till skolpersonalens initiativ. Sammanfattningsvis belyser temat att mammorna stödjer sina barn genom en positiv attityd till skolan och skolpersonalen.

3.4 Vägleder sina barns läsande och skrivande

Det fjärde temat belyser att mammorna vägleder sina barn in i läsandet och skrivandet hemma i vardagliga situationer och via rutiner. De läser exempelvis godnattsagor samt förser barnen med böcker, pysselböcker, bokstavsspel, klistermärken och pennor. Temat konkretiserar även vad föräldrar gör då de stödjer sina barns genomförande av läs- och skrivläxor i under året i årskurs 1. Inom temat beskrivs de vägleda både barn vars läsande och skrivande tycks gå lätt och barn som beskrivs möta utmaningar.

Mammorna berättar att både de själva och papporna genom barnens uppväxtår, inklusive året i årskurs 1, läser högt för sina barn i samband med sänggåendet. Ibland händer det att högläsningssuppdraget ges till ett äldre syskon. Även tillgången på böcker i hemmet beskrivs ha och ha haft betydelse för barnens läs- och skrivutveckling, enligt en utsaga: ”Det här med läsningen är ju viktigt ... Vi har ju alltid haft böcker framme och läst mycket och de gillar ju böcker också och det tror jag hänger ihop mycket med det” (F6).

Exempel på att mammorna också vägleder sina barns skrivande blir belyst utifrån en berättelse om att en utdömd skrivmaskin tas hem från arbetsplatsen i en fas då barnet intresserar sig för skrivande. Ett annat exempel på vägledning av skrivande är mamman som uppmanar sitt barn att skriva veckans matsedel hemma på en tavla i köket. En tredje mamma beskriver att hennes barn, på eget initiativ, tar hem påbörjade texter från skolan för att skriva klart i lugn och ro, vilket hon vägleder. Ytterligare en mamma, vars barn beskrivs ha svårt att forma bokstäverna, köper en speciell penna som avser stödja barnets penngrepp.

Vidare beskrivs att föräldrar sitter tillsammans med barnen och stödjer läxläsning i årskurs 1. De hjälper till, förklarar vad okända ord betyder och visar sitt intresse för aktiviteten:

Vi har ju gjort, både jag och min man, läxorna [tillsammans] med barnet i läsningen och det är ju viktigt när de stöter på ord de inte kan, och just det här med att läsa högt också att formulera orden, att man inte bara läser tyst, så vi har nog hjälpt barnet mycket. Barnet vill ju också att vi är med vare sig det behövs eller inte, hon känner sig nog lite stolt när hon läser och tycker nog att det är kul att få läsa för någon. (F1)

Ett annat barn, som också beskrivs ha lätt för att läsa, ges utmaningar av sina föräldrar som kan låta så här: ”Vi testar att du läser själv nu två av dagarna” (F5). Dessa föräldrar verkar anse att utifrån barnets goda läsförmåga kan de ta ett steg tillbaka i sitt stöd. I andra fall, där läsningen ”går lite knackigt” (F6) råder mammorna sina barn att läsa texten flera gånger, läsa texten långsammare eller uppmuntrar varje enskilt framsteg. En mamma beskriver att hon säger: ”Du lär dig ju läsa för din skull och du läser precis så bra som du kan just nu” (F7).

Det finns ytterligare exempel på uppmuntran och inspiration som barn beskrivs erbjudas i samband med läxläsningen, till exempel genom att mammor sätter en lekfull prägel på stunden då de läser läxan tillsammans; de läser högt och barnet får följa med i texten med sitt finger, de och deras barn läser vartannat ord, barnet ombeds läsa texten mycket långsamt eller så turas de om att vara huvudpersonernas röster i texten. En mamma uppmuntrar sitt barns lästräning genom att ordna ett belöningssystem. Varje sådan träningsstund dokumenteras med ett kryss i ett schema och belönas med pengar. Efter fem veckor kan barnet köpa ett efterlängtat dataspel för pengarna. Ytterligare ett sätt som beskrivs är att andra vuxna uppmanas leda lästräningen, till exempel en morförälder. På så sätt genomförs lästräningen frekvent.

När det gäller skrivläxor ger exempelvis en mamma rådet att skriva långsammare eftersom handstilen annars blir sämre: ”Jag lugnar honom ... När han tar det lugnt skriver han jättefint” (F11). En annan mamma påminner sitt barn om lärarens instruktion för skrivläxan genom att säga: ”Svara med en hel mening ... Skriv bokstaven med start uppifrån” (F2), vilket också exemplifierar vägledning i form av råd i samband med barns genomförande av skrivläxor. Följaktligen beskriver mammorna att de stödjer sina barns läsande och skrivande genom att läsa högt för dem, förse dem med inspirerande material samt vägleda läxläsning.

3.5 Coachar specifik träning

Tema fem belyser att föräldrar ger stöd till sina barn då barnen av dem eller extern kompetens konstaterats behöva det som här benämns specifik träning. Det kan exempelvis handla om träning för att främja uttal eller förbättra ögonmuskulatur. Temat belyser coachning av specifik träning, vilken är nära förknippad med barnens läsande och skrivande. Coachningen som beskrivs i det här temat genomförs utöver den vägledning de ger sina barn i samband med läxarbetet under året i årskurs 1.

I en intervju berättas om ett barn som behövt träna extra på uttalet sedan förskoleåldern. Även under året i årskurs 1 uppmanas föräldrarna att stödja uttalsträningen hemifrån. Mamman berättar: ”Hösten i 1:an så hände det ganska mycket med talet i skolan och vi fick med oss övningar hem” (F9).

En annan mamma, som verkat för att få sitt barn att genomföra läs- och skrivläxorna, vänder sig efter sportlovet till en vän med kunskaper om barns läsning för att få hjälp. Vänner planerar ett personligt träningsschema utifrån en kartläggning hon gjort av barnets läsförmåga. Deras gemensamma coachning av barnets lästräning beskrivs på följande sätt:

Hela sommaren, en dag i veckan, så har vi [mor och son] träffat min kompis och börjat om lite grand [med läsinläringen] ... Hon försökte checka av, hur mycket kan han, vad har han för svårigheter, och hon tog ju tag i det där och skrev ner exakt 'Det här måste vi träna på till nästa vecka och tänk på det här' och ja [gjorde en] kartläggning helt enkelt (F8).

I detta exempel framkommer att mamman coachar barnets specifika lästräning utifrån en väns planering. Sammantaget belyser temat att föräldrarna stödjer sina barns specifika träning, utöver stödet de ger sina barn i läxarbetet.

3.6 Samverkar med skolpersonal om sina barns läsläxor

Det sjätte temat belyser att mammorna initierar samverkan med skolpersonal när problem uppstår hemma i samband med läxläsning. De informerar exempelvis skolpersonalen om sina barns erfarenheter i samband med att veckans läsläxa ska läsas hemma och om oron inför att läsläxan ska läsas upp i skolan. Mammorna kommunicerar också till personal då texten i läsläxan eller läseboken behöver bytas ut mot enklare alternativ. De ger skolpersonalen den informationen via mejl, telefonsamtal och spontana möten.

En mamma beskriver att hon har en annan uppfattning än barnet om lämplig svårighetsgrad på texterna i läseboken. Barnet vill ha boken med de längre och svårare texterna. Hon har märkt att textens nivå och omfattning gör att barnet måste läsa veckans avsnitt många gånger, ibland tills det behärskas utantill för att barnet ska uppleva sig nöjd med sin insats. Efter en tid blir läxsituationen

ohållbar i hemmet då barnet inte tycker sig lyckas. Mamman kontaktar skolpersonalen och läseboken byts ut.

Något annat som framkommer i intervjuerna är att kraven och förväntningarna på att lära sig läsa under det första skolåret kan göra att barn upplever besvikelser och känslor av misslyckande. I vissa fall syns detta förstärkt av undervisning och läxor som beskrivs vara på en alltför hög nivå. En mamma berättar om sina, pappans och barnets upplevelser:

Det [var] jobbiga läsläxor och vi satt och traggade... Bara känslan om man går i 1:an och redan känner, det är ingen idé jag går till skolan för jag fattar ingenting... så vi tog kontakt med skolan och pratade: 'Så här känner vi och vi tycker inte att det funkar med vanliga läsläxan, vi måste göra något annat'. (F8)

En annan mamma påtalar för skolpersonalen att barnet verkligen tränat mycket på läxan hemma även om det inte riktigt hörs i skolan. Hon för fram att det är viktigt att barn möts av positiv respons på uppläst text i skolan och inför kamraterna, utifrån att de tränat mycket hemma. Således stödjer mammorna sina barn genom att ta kontakt med skolpersonal och samverka gällande läsläxor.

4. Diskussion

Studiens första frågeställning, vad beskriver mammorna att de gör för att stödja sina barns utbildning på ett generellt plan under året i årskurs 1, besvarades i följande teman: *Samtalar med sina barn om skolan*, *Hanterar skolrelaterade problem* samt *Visar en positiv attityd till skolan*.

Studiens andra frågeställning, vad beskriver mammorna att de gör för att specifikt stödja sina barns läs- och skrivutveckling under året i årskurs 1, besvarades i efterföljande tre teman: *Vägleder sina barns läsande och skrivande*, *Coachar specifik träning* samt *Samverkar med skolpersonal om sina barns läsläxor*.

4.1 Tillvägagångssätt, förhållningssätt och roller i ljuset av tidigare forskning och rapporter

Vad de 11 mammorna beskrev att de gjorde för att stödja sina barn under året i årskurs 1 relaterar till tillvägagångssätt i fem av studiens sex teman; *Samtalar med sina barn om skolan*, *Hanterar skolrelaterade problem*, *Vägleder sina barns läsande och skrivande*, *Coachar specifik träning* och *Samverkar med skolpersonal om sina barns läsläxor*. Mammorna beskrev bland annat samtal med barnen om skolan

och det som hände där under året i årskurs 1. Det mammorna beskrev att de samtalade med barnen om har likheter med samtalsämnen som exemplifierats i tidigare forskning (McNeal, 2014; Taket m.fl., 2014). I en av studierna (McNeal, 2014) har föräldrars samtal med de egna barnen om deras utbildning konstaterats ha positiv effekt på barns sociala och akademiska utveckling.

Högläsning är exempel på föräldrars tillvägagångssätt specifikt i förhållande till barns läs- och skrivutveckling under året i årskurs 1. Det är en aktivitet som tidigare påtalats betydelsefull för barns läsutveckling (Borgonovi & Montt, 2012; Fast, 2007; Manderstedt m.fl., 2022). Det som mammorna beskrev att de gjorde i förhållande till sina barns läxarbete under året var ytterligare exempel på tillvägagångssätt relaterat till barnens läs- och skrivutveckling. Deras tillvägagångssätt går i de exemplen att likna med det som tidigare forskning beskrivit som föräldrars delaktighet (Räty m.fl., 2009) och engagemang (Hoover-Dempsey m.fl., 2001) i barns läxarbete. Det mammorna beskrev att de gjorde överensstämmer med det forskning exemplifierat att föräldrar bör göra (Borgonovi & Montt, 2012; Nilsson, 2008) och tidigare har gjort (Sedláčková, 2017; Washburn, 2014) till stöd i sina barns läsutveckling. Föräldrarnas tillvägagångssätt i samband med högläsning samt stödet vid läxläsning kan läs- och skrivteoretiskt relateras till stöd av barnens avkodning, språkförståelse och berättarförmåga (jfr. Berninger m.fl., 2002; Gough & Tunmer, 1986).

Då mammorna beskrev att de delgav skolpersonalen information om sina barn, belyser det deras tillvägagångssätt för att stödja både barnens utbildning på ett generellt plan samt barnens läs- och skrivutveckling specifikt under året i årskurs 1. Mammorna beskrev till exempel att de informerade skolpersonalen om sina barns svårigheter att hantera hastiga förändringar i skolan eller att läsa texterna i läsläxan.

Temat *Visar en positiv attityd till skolan* skiljer sig från övriga teman på så sätt att det belyser mammornas förhållningssätt mer än konkreta handlingar, alltså tillvägagångssätt. Deras förhållningssätt belyser ett ställningstagande utifrån deras värderingar (jfr. Orell & Pihlaja, 2020). Förhållningssätten de beskrev sig ha i förhållande till sina barn och i förhållande till personalen i deras barns skola (jfr. McNeal, 2014) kan ha influerat deras tillvägagångssätt. Mammornas ställningstagande att inta ett positivt förhållningssätt signalerar att bra samverkan mellan hem och

skola är viktigt för dem på liknande sätt som lärare tidigare beskrivit det vara ur deras perspektiv (jfr. Alatalo, 2011).

Vidare går några av de föräldraroller som beskrivits i tidigare forskning (Sedláčková, 2017; Washburn, 2014) att relatera till den här studiens resultat. Då mammorna i den här studien ställde frågor till sina barn, kontaktade skolpersonalen och ställde frågor till dem, deltog i skolverksamheten eller initierade extramöten med personalen går det de gjorde att likna vid en *utredares* roll (jfr. Washburn, 2014). Inga beskrivningar i studien går direkt att likna vid föräldrars roll som *advokater* (jfr. Washburn, 2014) då ingen av mammorna beskrev att de krävde stöd eller förhandlade med skolpersonalen för att barnen skulle få mer hjälp. Dock beskrevs i resultatet att mammorna skyndade på kartläggande processer av barns skolrelaterade problem (jfr. Heimdahl Mattsons & Roll-Petterssons, 2007) utifrån att dessa processer uppfattades gå för långsamt.

Specifikt gällande läs- och skrivutvecklingen kastar studien ljus över att det stöd mammorna beskrev att de gav sina barn i läxarbetet under året i årskurs 1 går att likna vid *inspektörsrollen* (jfr. Sedláčková, 2017), exempelvis då de uppmanade sina barn att läsa läxan flera gånger eller skriva långsammare för att främja ett bättre slutresultat. Mammor i den här studien som satte en lekfull prägel på läxstunden förmodas ha bidragit till att höja barnets motivation för aktiviteten, vilket går att likna vid föräldrarollen som *inspiratör* (jfr. Sedláčková, 2017). Även annat stöd mammorna beskrev går att relatera till rollerna *handledare* (jfr. Washburn, 2014) och *lärare* (jfr. Sedláčková, 2017).

4.2 Studiens resultat i ljuset av teoretiskt ramverk

Via mammornas berättelser framträdde beskrivningar av influerande faktorer på barnens utveckling från biosystemet (Bronfenbrenner & Morris, 1998); barnens kunskap, kapacitet, självförtroende och behov i förhållande till de förändrade aktiviteterna, relationerna och rollerna (Bronfenbrenner, 2005) under året i årskurs 1.

Mammornas beskrivna stöd till sina barn då de uppmanade barnen att gå till skolan, använda undervisningstiden mer effektivt eller be läraren om hjälp i rastsituationer kan på ett teoretiskt plan förstås och benämnas som proximala processer i mikrosystem (Bronfenbrenner & Morris, 1998). Den mamma som tillsammans med en vän coachade sitt barns läsning på sommarlovet och uppmanade barnet att skriva familjens veckomeny, kan tolkas driva på läs- och skrivutvecklingen

specifikt, via proximala processer (Bronfenbrenner & Morris, 1998). Mammor som inte bara lyssnade utan även gav uppmaningar, utmaningar, stöd, inspiration och belöning i samband med sina barns läxarbete är ytterligare exempel på sådana processer, vilka kan tolkas ha influerat barnens läs- och skrivutveckling.

Det som mammorna beskrev om kontakt med barnens skolor i form av lektionsbesök, extramöten och samverkan med skolpersonalen under året i årskurs 1 kan teoretiskt relateras till influerande faktorer i mesosystemet (Bronfenbrenner & Morris, 1998). Då mammorna beskrev att de *Visar en positiv attityd till skolan* förmodas deras ställningstagande ha influerat barnens utveckling indirekt utifrån antagandet att föräldrars och skolpersonals positiva samverkan främjar barns upplevelse av trygghet i skolan. Resultatet *Samverkar med skolpersonal om sina barns läsläxor* relateras också till mesosystemet (Bronfenbrenner & Morris, 1998). Mammornas initiativ att informera personalen om för svåra läsläxor medförde att dessa anpassades bättre till barnens läsutvecklingsnivå. Den förändringen kan ha influerat barnens motivation positivt och eventuellt gett förbättrade förutsättningar för läsutvecklingen. Ytterligare resultat i relation till mesosystemet (Bronfenbrenner & Morris, 1998) är där det beskrevs att mammor *Hanterar skolrelaterade problem* så som exempelvis hon gjorde som justerade sin arbetstid, anlidade släkten och avslutade barnets deltagande i fritidsverksamheten för att korta ned skoldagarna och på så sätt få barnet att vilja/orka gå till skolan. Det mamman gjorde kan indirekt influerat barnets utveckling, förutsatt att barn utvecklas av att delta i obligatorisk undervisning.

På makronivån (Bronfenbrenner & Morris, 1998) synliggör resultatet att skolplikt (SFS, 2010:800) och kunskapskrav/bedömningskriterier (Skolverket, 2011, 2022) till viss del influerar vad föräldrarna gör. Mammornas beskrivningarna av vad föräldrarna tillsammans ansåg sig behöva göra, utifrån att deras barn tidigt i sin utbildning inte ville gå till skolan eller inte lärde sig läsa under året, belyser detta.

Några av mammorna beskrev att de alltid haft böcker framme i hemmet och menade att barnen intresserade sig för läsning delvis tack vare böckerna. Denna beskrivning går att relatera till proximala processer (Bronfenbrenner & Morris, 1998) och influerande faktorer i kronosystemet (Bronfenbrenner & Morris, 1998) då interaktioner mellan föräldrar, böcker och barn beskrevs pågå över tid. Andra passage i resultatet där tiden influerat barnens utveckling blir belyst i en

tillbakablickande beskrivning om barnet vars läsutveckling tog fart under höstterminen. Därtill kan resultatet där ett barn beskrevs ha för svåra läxor under största delen av året signalera att mycket tid gått förlorad då utveckling eventuellt kunde skett.

4.3 Studiens begränsningar och förslag till vidare forskning

Studien har begränsningar gällande generaliserbarhet då antalet deltagare är litet. Dock kan analytiska generaliseringar (Kvale & Brinkman, 2014) göras utifrån att läsaren då själv avgör huruvida situationer och kontextuella beskrivningar från hem och skolor i den här studien går att likna vid andra situationer och kontexter. En annan begränsande faktor är att mammorna beskrev vad de gjorde men studien ger inte täckning för att de faktiskt gjorde det som de beskrev.

En studie där även pappor deltar med beskrivningar hade kunnat bidra med än mer kunskap och ytterligare perspektiv. Det finns inget i datamaterialet som förklarar varför mammor och inte pappor tackade ja till att delta i studien men det är viktigt att uppmärksamma och problematisera. En studie som enbart har deltagande mammor och inte pappor skulle kunna ge en bild av pappor som oengagerade i sina barn under året i årskurs 1 och stärka traditionella könsmönster. Den här studien handlar om vad 11 mammor gör och mer forskning behövs, med olika forsknings- och metodansatser, om och med pappor. Att pappors röster inte hörs i den här studien minskar inte värdet av vad mammorna beskriver att de och papporna gör för att stödja sina barn.

Studien undersöker inte heller några effekter av föräldrarnas stöd under året i årskurs 1 — något framtida forskning förslagsvis kan undersöka. Om framtida studier kan konstatera positiva effekter av det föräldrar gör till stöd för barns utbildning syns den kunskapen angelägen att sprida till fler föräldrar.

4.4 Slutsatser, implikationer och studiens relevans

Studien bidrar med kunskap om vad 11 mammor beskriver att de gör för att stödja sina barn i årskurs 1. Mammor beskriver att de *Samtalar med sina barn om skolan*, *Hanterar skolrelaterade problem*, *Visar en positiv attityd till skolan*, *Vägleder sina barns läsande och skrivande*, *Coachar specifika träning* och *Samverkar med skolpersonal om sina barns läsläxor* för att stödja sina barn i årskurs 1. Mammors beskrivna stöd till sina barn i form av tillvägagångssätt och roller (utredare, inspektörer, inspiratörer, handledare och lärare) relateras till det teoretiska ramverkets mikrosystem

(Bronfenbrenner & Morris, 1998) där faktorer influerar barns utveckling på ett direkt sätt. De förhållningssätt till och samarbeten med skolpersonal mammor beskriver relateras till mesosystemet i ramverket (Bronfenbrenner & Morris, 1998), från vilket faktorer influerar barns utveckling mer indirekt.

En fråga som studien väcker är hur den viktiga tidsperioden - årskurs 1 - blir för barn vars föräldrar inte stödjer sina barn i årskurs 1 på liknande aktiva, medvetna sätt. Det är en didaktiskt viktig fråga att ställa och besvara utifrån skolors kompensering uppdrag (Skolverket, 2011, 2022) och alla barns rätt till en god utbildning med hög kvalitet (FN, 1989, 2015) oavsett familjesituation.

Föräldraperspektivet i studien medför att föräldrars stöd till sina barn och samverkan med skolan blir belyst ur en annan synvinkel än studier med organisatoriska perspektiv (Helgøy & Homme, 2017; Råty m.fl., 2009) eller lärarperspektiv (Alatalo, 2011). Vidare exemplifieras fler former av föräldrastöd i den här studien än vad som tidigare framkommit via litteraturgranskningar (Goodall, 2013; Hoover-Dempsey m.fl., 2001) eller studier med kvantitativ ansats (Orkin m.fl., 2017; Råty m.fl., 2009) tack vare att föräldrar kommit till tals och förhållandevis fritt fått beskriva vad de gjort för att stödja sina barn i årskurs 1.

Studien har relevans för blivande och yrkesverksamma lärare, speciallärare, specialpedagoger, övrig skolpersonal och rektorer i tidiga årskurser då den bidrar med kunskap om vad 11 mammor beskriver att de gör för att stödja sina barn i årskurs 1. Studien har även relevans för föräldrar som vill stödja sina barn genom att den visar exempel på hur det kan gå till. Vidare är studien relevant för forskare då mammornas beskrivningar om denna viktiga läs- och skrivutvecklingsperiod (jfr. NAEYC, 1998) bidrar med information om barns läs- och skrivutveckling under årskurs 1 ur föräldrars perspektiv. Därtill har studien relevans vid utveckling av policy och läroplaner.

Tack

Ett varmt tack riktas till de deltagande mammorna.

Referenser

- Ackesjö, H. (2013). Från förväntningar till motstånd och anpassning: Fyra barns övergångar till och från förskoleklass. *Nordic Early Childhood Education Research Journal*, 6(15), 1-23.
<https://doi.org/10.7577/nbf.548>
- Ackesjö, H. (2015). Den komplexa väven: Att organisera för barns övergångar till och från förskoleklass. *Tidskrift för Nordisk Barnebagforskning* 11(4), 1-16.
<https://doi.org/10.7577/nbf.1323>
- Alatalo, T. (2011). *Skicklig läs- och skrivundervisning i åk 1-3 – Om lärares möjligheter och hinder* [Doktorsavhandling, Göteborgs universitet]. Diva. <http://www.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2:523443>
- Axelsson, A., Lundqvist, J., & Sandberg, G. (2019). Influential factors on children's reading and writing development: the perspective of parents in a Swedish context. *Early Child Development and Care*, 190(16), 2520-2532. <https://doi.org/10.1080/03004430.2019.1590348>
- Berninger, V. W., Vaughan, K., Abbott, R. D., Begay, K., Coleman, K. B., Curtin, G., Hawkins, J. M., & Graham, S. (2002). Teaching spelling and composition alone and together: Implications for the simple view of writing. *Journal of Educational Psychology*, 94(2), 291–304.
<https://doi.org/10.1037/0022-0663.94.2.291>
- Borgonovi, F., & Montt, G. (2012). *Parental Involvement in Selected PISA Countries and Economies*. OECD Education Working Papers, 73. <https://doi.org/10.1787/5k990rk0jsjj-en>
- Bouakaz, L. (2007). *Parental involvement in school: What promotes and what hinders parental involvement in an urban school* [Doktorsavhandling, Lunds universitet, Samhällsvetenskapliga fakulteten]. Diva. <https://www.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2:1404438>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Braun, V., & Clarke, V. (2013). *Successful qualitative research: a practical guide for beginners*. SAGE Publications.

- Braun, V., & Clarke, V. (2019). Reflecting on reflexive thematic analysis. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, 11(4), 589–597. <https://doi.org/10.1080/2159676x.2019.1628806>
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (1998). The ecology of developmental processes. I W. Damon (Series Ed.) & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology: Vol. 1. Theoretical models of human development* (5th ed.). pp. 993-1028. John Wiley & Sons Inc.
- Bronfenbrenner, U. (2005). Ecological systems theory. I U. Bronfenbrenner (Red.), *Making human beings human: Bioecological perspectives on human development*. pp. 106-173. SAGE Publications.
- Docket, S., & Perry, B. (2004). Starting school – perspectives of Australian children, parents and educators, *Journal of Early Childhood Research*, 2(2), 171–189.
<https://doi.org/10.1177/1476718x04042976>
- Fast, C. (2007). *Sju barn lär sig läsa och skriva. Familjeliv och populärkultur i möte med förskola och skola* [Doktorsavhandling, Uppsala universitet, Pedagogiska institutionen]. Diva. <http://www.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2:169656>
- Förenta nationerna (FN). (1989). *FN:s konvention om barnets rättigheter* [Convention on the Rights of the Child]. United Nations. <https://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-child>
- Förenta nationerna (FN). (2015). *Transforming Our World: the 2030 Agenda for Sustainable Development*. United Nations. <https://www.unep.org/resources/report/transforming-our-world-2030-agenda-sustainable-development>
- Garpelin, A., & Sandberg, G. (Red.). (2018). *Att förstå barns vägar till lärande under övergången från förskola till skola*. Mälardalen Studies in Educational Sciences, nr 35.
- Gerzel-Short, L. (2018). "We conquered this together": Tier 2 collaboration with families. *School Community Journal*, 28(2), 85–112.
- Goodall, J. (2013). Parental engagement to support children's learning: a six point model. *School Leadership & Management*, 33(2), 133–150. <https://doi.org/10.1080/13632434.2012.724668>

- Gough, P. B., & Tunmer, W. E. (1986). Decoding, reading, and reading disability. *Remedial and Special Education*, 7, 6–10. <https://doi.org/10.1177/074193258600700104>
- Halonen, A., Aunola, K., Ahonen, T., & Nurmi, J.-E. (2006). The role of learning to read in the development of problem behaviour: A cross-lagged longitudinal study. *British Journal of Educational Psychology*, 76, 517–534. <https://doi.org/10.1348/000709905x51590>
- Heimdahl Mattson, E., & Roll-Pettersson, L. (2007). Segregated groups or inclusive education? An interview study with students experiencing failure in reading and writing. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 51(3), 239–252. <https://doi.org/10.1080/00313830701356109>
- Helgøy, I., & Homme, A. (2017). Increasing parental participation at school level: a ‘citizen to serve’ or a ‘customer to steer’?, *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 3(2), 144–154. <https://doi.org/10.1080/20020317.2017.1343625>
- Hellblom-Thibblin, T. (2018). Pedagogiska övergångar med fokus på identitetsskapande processer och grupptillhörighet ur lärares perspektiv. I A. Garpelin & G. Sandberg (Red.), *Att förstå barns vägar till lärande under övergången från förskola till skola*. pp. 123–129. Mälardalen Studies in Educational Sciences, nr 35.
- Hoover-Dempsey, K. V., Battiato, A. C., Walker, J. M. T., Reed, R. P., DeJong, J. M., & Jones, K. P. (2001). Parental involvement in homework, *Educational Psychologist*, 36(3), 195–209. http://dx.doi.org/10.1207/s15326985ep3603_5.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Studentlitteratur.
- Lundqvist, J. (2016). *Educational pathways and transitions in the early school years: Special educational needs, support provisions and inclusive education* [Doktorsavhandling, Stockholms universitet, Specialpedagogiska institutionen]. Diva. <http://www.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2:896595>
- Lundqvist, J., Allodi Westling, M., & Siljehag, E. (2015). Inclusive education, support provisions and early childhood educational pathways in the context of Sweden: A longitudinal study. *International Journal of Special Education*, 30(3), 3–16. <https://doi.org/10.1080/08856257.2015.1108041>

- Lundström, E. (2019). *Att förstå föräldrar – till barn med funktionsnedsättning*. Studentlitteratur.
- Manderstedt, L. m.fl. (2022). ”... förut kunde jag inte läsa så himla bra”: Ett litteraturredaktiskt projekt med vårdnadshavare och elever i skolår F-3. *Forskning om undervisning och lärande*, 1(10), s. 7–30.
- McNeal, R. B. (2014). Parent involvement, academic achievement and the role of student attitudes and behaviours as mediators. *Universal Journal of Educational Research*, 2(8), 564–576. <https://doi.org/10.13189/ujer.2014.020805>
- National Association for Education of Young Children (NAEYC). (1998). Learning to read and write: Developmentally appropriate practices for young children. *Young Children*, 53(4), 30–46.
- Nilsson, A. (2008). “Ska jag hjälpa dig med läxan?” - om föräldrars stöd i skolarbetet. I A. Nilsson (Red.), *Vi lämnar till skolan det käraste vi har ... om samarbete med föräldrar – en relation som utmanar* (s. 62–69). Myndigheten för skolutveckling.
- Oakhill, J. V., & Cain, K. (2012). The precursors of reading ability in young readers: Evidence from a four-year longitudinal study. *Scientific Studies in Reading*, 16(2), 91–121. <https://doi.org/10.1080/10888438.2010.529219>
- Orell, M., & Pihlaja, P. (2020). Cooperation between home and school in the Finnish core curriculum 2014. *Nordic Studies in Education* 40(2), 107–128. <https://doi.org/10.23865/nse.v40.2224>
- Orkin, M., May, S., & Wolf, M. (2017). How parental support during homework contributes to helpless behaviours among struggling readers. *Reading Psychology*, 38(5), 506–541. <https://doi.org/10.1080/02702711.2017.1299822>
- Räty, H., Kasanen, K., & Laine, N. (2009). Parents’ participation in their child’s schooling. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 53(3), 277–293. <https://doi.org/10.1080/00313830902917352>
- Sandberg, G. (2012). *På väg in i skolan: Om villkor för olika barns delaktighet och skriftspråkslärande* [Doktorsavhandling, Uppsala universitet, Institutionen för pedagogik, didaktik och utbildningsstudier]. Diva. <http://www.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2:561240>

- Sedláčková, J. (2017). Approaches mothers for first graders use to deal with perceived reading difficulties. *Journal of Pedagogy*, 8(2), 27–57. <https://doi.org/10.1515%2Fjped-2017-0008>
- Skolverket. (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet* (6 uppl. [rev. 2019]). Skolverket.
- Skolverket. (2022). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet*. Skolverket.
- Svensk författningssamling, SFS. (2010:800). *Skollagen*. Utbildningsdepartementet. https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010-800
- Taket, A. R., Nolan, A., & Stagnitti, K. (2014). Family strategies to support and develop resilience in early childhood. *Early Years*, 34(3), 289–300. <https://doi.org/10.1080/09575146.2013.877421>
- Valtin, R., Bird, V., Brooks, G., Brozo, B., Clement, C., Ehlig, S., Garbe, C., de Greef, M., Hanemann, U., Hammink, K., Mallows, D., Nascimbeni, F., Sulkunen, S., & Tamburlini, G. (2016). *European declaration of the right to literacy*. European Literacy Policy Network (ELINET).
- Vetenskapsrådet. (2017). *God forskningssed*. Vetenskapsrådet. <https://www.vr.se/analys/rapporter/vara-rapporter/2017-08-29-god-forskningssed.html>
- Washburn, E. K. (2014). Dyslexia: a mother's role. *Learning Disabilities: A Multidisciplinary Journal* 20(3), 119–132. <https://doi.org/10.18666/ldmj-2014-v20-i3-5883>